جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

أطروحة دكتوراة بعنوان

التوجه نحو الكمال التكيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المعلمين في لواء الوسطية في ضوء بعض المتغيرات

Adaptiv Perfectionism and It's Relationship to Burnout among a Sample of Teachers in the District of Al-Wasatiya in Light of Some Variables

إعداد الطالب

معاذ عبد المجيد محمود العزام

بإشراف الدكتور

نصر محمد العلي

حقل التخصص – علم النفس التربوي

الفصل الدراسي الأول 2015/2014

التوجه نحو الكمال التكيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المعلمين في لواء الوسطية في ضوء بعض المتغيرات

إعداد

معاذ عبد المجيد محمود العزام

ماجستير علم نفس التربوي، جامعة اليرموك، 2010 م

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه الفلسفة في تخصص علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وافق عليها

نصر محمد العلي.................................... مشرفًا

استاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

عدنان يوسف العتوم.................................... عضوًا

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

محمد أحمد صوالحة.................................... عضوًا

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

فؤاد طه طلافحه....................................عضوًا

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة مؤتة

نصر يوسف مقابلة....................................عضوًا

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الرسالة 2014/12/24

الإهـــداء

إلى من أرضعتني الحب والحنان..... إلى رمز الحب وبلسم الشفاء....... إلى القلب الناصع بالبياض (والدتي الحبيبة).

يا من أحمل اسمك بكل فخر..... يا من أفتقدك منذ الصغر...... يا من يرتعش قلبي لذكرك .... يا من أودعتني لله أهديك هذا الجهد المتواضع (أبي رحمك الله).

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي إخوتي...... (باسل ومحمد وبشار) إلى الزهور التي عطرت حياتي أخواتي........(ليلى و ابتسام وخلود وديما وسهى ودينا).

إلى من أشرقت شمسها في سماء حياتي......... وكانت نورا قد غطى على أحزاني زوجتي الغالية حفظكِ اللـه لي.

إلى صاحبة الضحكة الجميلة.......... طفلتي الغالية (يارا).

إلى الصديق العزيز الأستاذ علاء الدين عبيدات.

شكر وتقدير

الشكر لله تعالى أولًا على نعمة الهداية والإيمان. ثم أتوجه بالشكر والتقدير إلى أستاذي الدكتور نصر محمد العلي الذي قام بالإشراف على هذه الرسالة، والذي قدم لي التوجيه والإرشاد في سبيل خروج هذا العمل على هذه الصورة، فله مني كل الاحترام والتقدير على ما بذله من جهد، كما أتقدم بالشكر إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة: أ. د. عدنان يوسف العتوم أ.د. محمد أحمد صوالحة. أ.د فؤاد طه طلافحه. د. نصر يوسف مقابلة. على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة وتحملوا عناء قراءتها لتصحيح ما أعوج فيها.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الكبير إلى أساتذتي في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، لما قدموه لي من علم ومعرفة طيلة فترة دراستي في هذه الجامعة، فلهم مني كل الاحترام والتقدير على ما بذلوه.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى أولئك الذين قدموا لي كل الدعم والمساندة أثناء السير في خطوات العمل، وأبدأ بالعم الدكتور محمد حسن العزام ، وجميع أبناء العمومة، والشيخ ياسر الناغي، والصديق عبدالله الناغي، والدكتور طارق الحبيب، والدكتور سامر عطية، والخال الدكتور عبد المحسن العزام، والدكتور خالد العزام، والأصدقاء الدكتور خلدون الدبابي، والأستاذ محمد عبد العزيز، والأستاذ مالك حماد، والأستاذ محمد الشرفات، والأستاذ محمد السرحان، وإلى جميع المعلمين ومدراء المدارس في لواء الوسطية.

الموضوع **المحتويات** **الصفحة**

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

العزام، معاذ عبد المجيد. التوجه نحو الكمال التكيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المعلمين في لواء الوسطية في ضوء بعض المتغيرات. أطروحة دكتوراة، جامعة اليرموك، 2014، (المشرف: د. نصر محمد العلي)

هدفت الدراسة إلى معرفة نوع العلاقة بين التوجه نحو الكمال التكيفي والاحتراق النفسي، لدى المعلمين والمعلمات العاملين في لواء الوسطية، كما هدفت إلى التعرف إلى مستوى التوجه نحو الكمال التكيفي والاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة، إضافة إلى التعرف إلى ما إذا كان التوجه نحو الكمال التكيفي والاحتراق النفسي يختلفان باختلاف جنس المعلم(ذكر ،أنثى) ومؤهله العلمي(بكالوريوس، ماجستير فأعلى) وخبرته التدريسية(من سنة حتى ثلاثة سنوات، من أربعة حتى عشرة، ومن عشرة فأكثر) والمرحلة التي يدرسها(من الأول حتى الثالث، من الرابع حتى العاشر، المرحلة الثانوية) وحالته الاجتماعية (أعزب، متزوج). كان مجتمع الدراسة المستهدف من جميع المعلمون والمعلمات العاملين في لواء الوسطية والبالغ (659). تكونت عينة الدراسة من (390) معلمًا ومعلمة منهم (168) معلمًا، و(222) معلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير مقياسين لكل من التوجه نحو الكمال التكيفي والاحتراق النفسي.

أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين التوجه نحو الكمال التكيفي والاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات في لواء الوسطية. كما أظهرت النتائج أن التوجه نحو الكمال التكيفي لدى المعلمين والمعلمات كان بدرجة (كبيرة)، على المقياس ككل وعلى جميع الأبعاد، حيث كانت مرتبة تنازليًا على النحو الآتي: الالتزام الخُلقي، والمعايير العالية، والتنظيم.

أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة المتعلقة بالتوجه نحو الكمال التكيفي، فقد كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوجه نحو الكمال التكيفي يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوجه نحو الكمال التكيفي يعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والخبرة، والمرحلة التي يدرسها المعلم، والحالة الاجتماعية.

كما أظهرت النتائج وجود درجة متوسطة من الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة، حيث جاءت أبعاد الاحتراق النفسي وفقًا للترتيب الآتي: بُعد تدني مستوى العلاقات الاجتماعية، وبُعد الإنهاك الجسدي، وبُعد الإجهاد الانفعالي والتبلد، وأخيرًا بُعد التدني في مستوى الأداء.

أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة المتعلقة بالاحتراق النفسي، فقد كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي يعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي يعزى لمتغير المرحلة التي يدرسها المعلم ولصالح المرحلة الأساسية من الرابع ولغاية العاشر.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي يعزى لمتغيرات، المؤهل العلمي، والخبرة، والحالة الاجتماعية. وقد نوقشت النتائج في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، وقدمت التوصيات المناسبة.

الكلمات المفتاحية: التوجه نحو الكمال التكيفي، الاحتراق النفسي.

الفصل الأول

خلفية الدراسة

المقدمة:

يُلاحظ أن عددًا من الأفراد يراجعون ما يقومون به من أعمال مختلفة قبل اقتناعهم بأنها أُنجزت. وهم خلال تلك الفترة من المراجعة، يعملون جاهدين على أن يكون عملهم أكثر صحة حتى إن كان صحيحًا، مع التخلص مما يعدّونه خطأ حيث وجد. بيدا أن هناك من ينظر إلى العمل الذي سيقوم به لاحقاً على أنه عبءٌ لا بد من التخلص من ثقله والإنتهاء منه سريعًا، ويجب أن يتم ذلك من المرة الأولى دون أية مراجعة. وهو في كل ذلك لا يتعمد الخطأ أو يقصده، إلا أنه لا يبحث عما إذا كان قد أخطأ في مكان ما. ويمكن عدّ الأفراد في كل من الفريقين قطبًا مقابلًا لبُعد ما يمكن تسمية التوجه نحو الكمال(Perfectionism)؛ فالأفراد من الصنف الأول ذوو توجهٍ عالٍ نحو الكمال، والأفراد من الصنف الثاني ذوو توجهٍ منخفضٍ نحو الكمال.

يُعدُ التوجه نحو الكمال التكيفي من السمات الشخصية الهامة في التفوق والتميز؛ فغالبية الأفراد يسعون للوصول إلى درجة عالية من الإتقان عند أدائهم لمهامهم اليومية؛ لذلك يضعون لأنفسهم أهدافًا عالية. غير أن بعض الأفراد يضعون أهدافًا غير قابلة للتحقيق؛ فتكون النتائج عكسية تتمثل في حدوث عدد من الاضطرابات النفسية، منها: القلق والاكتئاب والاحتراق النفسي (محمود، 2010).

ومن هؤلاء المعلم الذي يسعى غالبًا إلى تحقيق التميز في أدائه، من خلال محاولة توصيل رسالته إلى طلبته بشكل مثالي خالٍ من العيوب والنواقص؛ فهو يبحث دائمًا عن المعلومة،

ويتعلم الأساليب التدريسية والطرق الجديدة، ويحاول أن يتابع كل ما هو جديد في علم التربية، حتى ينمي قدراته، ويزيد من معلوماته، فينعكس على أدائه.

كما وتسعى العديد من المؤسسات التربوية إلى زيادة كفاءة أداء المعلمين العاملين لديها وفاعليتهم؛ حيث يُعدُ الرقي والتقدم في أداء هؤلاء المعلمين وسيلةً من وسائل تحقيق التقدم والتطور الاقتصادي والاجتماعي والعلمي لهذه المؤسسات، فتقدم الشعوب، الذي يقاس بما يملكه المعلم من معارف، ويطبقه على أرض الميدان مبني أساسًا على العملية التربوية و على ما يقدمه المعلم لتلاميذه (مقابلة والرشدان، 1996).

إلا إنّ العديد من هؤلاء المعلمين في هذه المؤسسات يُعانون من ضغوطات، مادية أو اجتماعية أو نفسية تحول دون قدرة هؤلاء المعلمين على أداء واجباتهم بصورة جيدة؛ فشعور المعلم بالضيق والتوتر ينعكس على أدائه داخل غرفة الصف. وفي حال استمرار تلك الضغوط، فإن ذلك يؤدي إلى العديد من المشكلات النفسية التي تنعكس على العملية التربوية كلها ومنها على المجتمع فتؤثر في تقدمه (مقابلة وسلامة، 1993). ولذلك جاءت هذه الدراسة لفحص العلاقة بين التوجه نحو الكمال التكيفي والاحتراق النفسي لدى المعلمين في لواء الوسطية في ضوء عدد من المتغيرات.

التوجه نحو الكمال التكيفي : Adaptiv Perfectionism

تعود جذور التوجه نحو الكمال كسمة تكيفية إلى عالم النفس المشهور أدلر (Adlar) والذي أكد على أن سعي الفرد للتفوق والتميز يُعد حاجة إنسانية لتحقيق الذات (Stoltz & Ashby, 2007). ثم توالى بعد ذلك الاهتمام بهذا الموضوع لدى العديد من الباحثين ومنهم هاماتشك

(Hamachek, 1978) في حديثه عن التوجه نحو الكمال التكيفي كسمة شخصية لها دور كبير في تحقيق التميز، والإنجاز والتطوير، وتحقيق الذات.

تعدُ سمة التوجه نحو الكمال التكيفي من السمات التي يسعى العديد من الأفراد للوصول إليها في هذه الأيام، ولا سيما في بيئة العمل. وتتمثل هذه السمة بوضع الفرد مجموعةً من المعايير المرتفعة للذات، ومحاولة العمل على تحقيقها. حيث تتطلب مستوى عاليًا من الأداء (مظلوم، 2013).

ومن خلال الاستعراض للدراسات التي تناولت موضوع التوجه نحو الكمال كدراسة (Stoeber & Otto, 2006)، ودراسة (Rice & Slaney, 2002)، ودراسة (Slaney, Rice, Mobley, Trippi, &Ashby,2001)، لوحظَ أن هذا المفهوم ثنائي البُعد، البُعد الأول: بُعد التوجه نحو الكمال التكيفي(Adaptiv perfectionism)؛ ويشير إلى القواعد والمعايير التي تتوافق مع الأفكار المنطقية والعقلانية، والتي يشعر الفرد حال إنجازها بشيءٍ من الإبداع والتفوق والرضا عن الذات، وهذا هو المحور الرئيس لهذه الدراسة. أما البُعد الثاني فهو التوجه نحو الكمال غير التكيفي(Maladaptive perfectionism)؛ ويشير إلى تلك المعايير غير الواقعية الأداء التي يضعها الفرد لنفسه، ويشعر بنوع من الكرب النفسي والضيق والتوتر في حالِ عدم إنجازها، مما يؤثر في سلوكه لاحقًا.

مفهوم التوجه نحو الكمال التكيفي:

يُعدُ مفهوم التوجه نحو الكمال التكيفي كغيره من المفاهيم النفسية التي اختلف الباحثون في تعريفها فمثلًا، يُعرف هاماتشك (Hamachek, 1978) التوجه نحو الكمال التكيفي بأنه سمة

شخصية تتمثل بوضع الفرد مجموعة من الأهداف الواقعية القابلة للتحقيق، يشعر الفرد في حال إنجازها بالرضا عن الذات.

ويعتبر تشيلر التوجه نحو الكمال التكيفي (Schuler,1999) نمطًا سلوكيًا يرتبط بالمعايير المرتفعة للأداء خلال تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة. أما هيوت وكيلن وفليت وشيري وكولينز وفلاينا (Hewitt, Caelian, Flett, Sherrya, Collinsc, & Flynna, 2002) فيعرفونه بأنه سعي الفرد للقيام بأعمال محكمة خالية من الأخطاء.

أما مان (Mann, 2004) فيعرفه بأنه عملية يقوم بموجبها الفرد بوضع مجموعة من الأسس والمعايير المرتفعة لتقييم أدائه. ويعرفُه ديليجارد(Delegard, 2004) بأنه: طريقة للتفكير والسلوك يمارسها الفرد في محاولة منه للتفوق والتميز في كل ما يقوم به من أعمال.

وتعرفُه عبد النبي (2009، ص.3) بأنه: "سمة شخصية تجعل الفرد يناضل ويكافح من أجل الوصول إلى التفوق والإتقان في كل مظهر من مظاهر الحياة". أما ستويبر فيعرفُه (Stoeber,2011) بأنه: سمة شخصية تمتاز بسعي الفرد الدائم والمستمر للقيام بالأعمال المطلوبة منه على أفضل صورة، من خلال وضع الفرد لمستويات مرتفعة الأداء.

ويستخلص من التّعريفات السابقة أن التوجه نحو الكمال التكيفي سعي الفرد للوصول إلى مستويات عليا من الأداء عند القيام بعمل ما، من خلال وجود مجموعة من المعايير العالية ودرجة عالية من التنظيم.

خصائص الأشخاص المتوجهين نحو الكمال التكيفي:

يمتاز الأشخاص الذين يتصفون بالتوجه نحو الكمال التكيفي بمجموعةٍ من الخصائص أهمها: (Hagan&Housenblas,2003;Hanchon,2010; Hawkins,Watt &Sinclair,2001)

1- يفضلون الترتيب والتنظيم:

يفضل هؤلاء الأفراد العمل في بيئة تمتاز بالتزام أفرادها بالقواعد والتعليمات، وإنجاز الأعمال بشكل دقيق، ضمن الوقت المخصص لذلك، ويعملون وفق خطط، وتخلو حياتهم من العشوائية.

2- يشعرون بالرضا عن الذات والاستمتاع أثناء أدائهم للمهام المطلوبة منهم:

حيث إنهم يبذلون جهدهم كاملاً، وهم في حالة من التفاؤل، والنشاط، والإيمان المطلق بأنهم سينجحون فيما يسعون لتحقيقه. ويركزون على كيفية القيام بالأعمال بطريقة صحيحة تخلو من الأخطاء، ويدركون أن الأخطاء الصغيرة لا تعني بالضرورة الفشل.

3- يمتازون بالتوافق مع الظروف المختلفة:

فهم قادرون على تغيير طرقهم وأساليبهم وكيفية تحقيقها في ضوء المواقف المتغيرة التي تواجههم. وتبقى أهدافهم ثابتة، ولكن طرق الوصول إليها متغيرة. وفي بعض الأحيان، قد تواجه هؤلاء الأفراد بعض الظروف القاسية التي تتطلب منهم تغيير أهدافهم، لكنهم يثابرون ويصرون على تحقيق هذه الأهداف، وذلك ببذل مزيد من الجهد والعطاء.

4- يضعون لأنفسهم مستوياتٍ مرتفعةً من الأهداف، ويسعون لتحقيقها:

فالأهداف التي يضعها هؤلاء الأفراد لأنفسهم تمتاز بأنها أهداف متقدمة؛ ليس من السهولة لأحد الوصول إليها، فهم يعتقدون بأن لديهم قدراتٍ عاليةً جدًا تؤهلهم لتحقيق هذه الأهداف المرتفعة.

نماذج التوجه نحو الكمال

هناك العديد من النماذج التي تناولت موضوع التوجه نحو الكمال بشيءٍ من الإسهاب، من أشهرها نموذجين، نموذج هيوت وفليت (Hewitt& Flett)، ونموذج سلاني ورايس وموبلي وتربي وآشبي(Slaney, Rice, Mobley, Trippi, & Ashby)، وفيما يلي توضيح لهذين النموذجين:

نموذج هيوت وفيلت ثلاثي الأبعاد

يُعدُ نموذج هيوت وفيلت(Hewitt & Flett, 1991) من النماذج المشهورة التي قدمت وصفًا لمفهوم التوجه نحو الكمال من ناحية معرفية، ويتكون هذا النموذج من ثلاثة أبعادٍ رئيسةٍ للكمال وهي: الكمال الموجه نحو الذات، والكمال الموجه نحو الآخرين، والكمال المحدد اجتماعيًا، وفيما يأتي توضيح لأبعاد هذا النموذج :

البُعد الأول : الكمال الموجه نحو الذات (Self-Oriented Perfectionism)

في هذا البُعد يضع الفرد لنفسه مجموعةً من المعايير والأهداف مرتفعة الأداء، ويحاول العمل على تحقيقها دون الوقوع بأية أخطاء، ومن ثم يعمل على تقييم أدائه الشخصي مقابل هذه المعايير، ويكون شديد النقد للجهد الشخصي الذي يقوم به.

البُعد الثاني: الكمال الموجه نحو الآخرين (Others- Oriented Perfectionism)

في هذا البُعد ينتقل الفرد من وضع معايير لنفسه إلى وضع مجموعةٍ من المعايير والأسس والأهداف العالية الأداء للآخرين، ويطلب منهم العمل على تحقيق تلك الأهداف والمعايير، ومن ثم يقوم بتقييمهم بناءً على تحقيقها.

البُعد الثالث: الكمال المحدد اجتماعيًّا (Socially Prescribed - Perfectionism)

يُعدُ هذا البُعد نقيضًا للبُعد الثاني من ناحية الجهة المسؤولة عن التقييم، وفي وضع الأسس والمعايير؛ ففي هذا البُعد، الأشخاص من ذوي الأهمية في حياة الفرد هم الذين يحددون له مستويات مرتفعة الأداء، ويقومون بفرضها عليه، ويطلبون منه العمل على تنفيذها، ويعملون على تقييمه بشكل دقيق، ويمارسون الضغط عليه كي يتّجه نحو الكمال أو المثالية.

وينظر ميللر وفيلانكورت (Miller & Vaillancourt, 2007) إلى البُعد الأول من التوجه نحو الكمال، والمسمى بالكمال الموجه نحو الذات على أنه بُعد سوي تكيّفي؛ ذلك لأن الفرد في هذا البُعد يمتاز بالمرونة ويقوم بوضع أهداف تتناسب مع قدراته، وهذه الأهداف تتصف بالواقعية والمنطقية والقابلية للتحقيق، وأن الأخطاء البسيطة لا تعني بالضرورة الفشل، فيشعر الفرد بحالة من الرضا. أما الكمال الموجه نحو الآخرين، وكذلك الكمال المحدد اجتماعيًّا، فينظر

إليهما على أنهما بعدان غير سويّين غير تكيفيّين؛ لأن الأهداف التي يضعها الأفراد لغيرهم في هذا البُعد عالية، ولا تتناسب مع قدراتهم، فهم لا يشعرون بالرضا عن الذات، على الرغم من الإنجازات التي يحققونها.

نموذج سلاني وآخرين للكمال المتعدد الأبعاد (Slaney,et al., model for Multidimensional perfectionism) تظهر أهمية هذا النموذج من خلال ما يتمتع به من قدرة عالية على التمييز بين الكمال التكيفي والكمال غير التكيفي، والأفراد غير الكماليين مقارنة بالنماذج الأخرى للتوجه نحو الكمال (Stoeber & Otto, 2006).

يرى سلاني وآخرون (Slaney, et al., 2001) أن التوجه نحو الكمال يتألف من ثلاثة أبعاد هي: المعايير العالية، والانضباط، والتباين، وفيما يأتي توضيح لهذه الأبعاد.

1- **المعايير العالية (High standards)**: يشير هذا البُعد إلى سعي الفرد لإنجاز الأعمال المطلوبة بدقة عالية، وذلك من خلال تبني معايير متقدمة لذاته، كما يميل الفرد إلى مطالبة الأشخاص الآخرين المحيطين به بالقيام بالأعمال بدرجة عالية من الدقة والالتزام بالمعايير العالية التي يفرضها عليهم.

2- **الانضباط (Order)**: سعي الفرد للانضباط، والترتيب، والالتزام بالأنظمة والقوانين المنبثقة عن بيئة العمل.

3- **التباين(Discrepancy)**: يشير هذا البعد إلى حالة التباين بين كل من توقعات الفرد وطموحاته، وبين ما يحققه من إنجازاتٍ حقيقيةٍ على أرض الواقع.

من خلال استعراض النموذجين السابقين، يلاحظ أن هذين النموذجين يتفقان على أن التوجه نحو الكمال يتضمن وجود معايير عاليةٍ للأداء، يضعها الفرد لنفسه أو للآخرين، والحرص الشديد على أن تخلو الأعمال التي يقوم بها الفرد من الأخطاء. كما يبرز في هذه النماذج النظر إلى التوجه نحو الكمال من بُعدين : بُعد التوجه نحو الكمال التكيفي، وبُعد التوجه نحو الكمال غير التكيفي.

ويعدُ نموذج سلاني وآخرين من النماذج الأكثر شهرة واستخدامًا بين الباحثين، وذلك لما يتمتع به النموذج من خصائص، أهمها القدرة على تصنيف الأفراد في ثلاثة مجموعات (كمال تكيفي، كمال غير تكيفي ، غير كمالي). أيضًا يعد النموذج الأكثر حداثه، مقارنه مع نموذج هيويت وفيلت، أيضًا الأبعاد في نموذج هيويت وفيلت تبين مصادر التوجه نحو الكمال، فالتوجه نحو الكمال وفق نموذج هيوت وفيلت قد يكون: ذاتي، وقد يكون موجه من الفرد تجاه الآخرين، وكذلك قد يكون مصدره المجتمع. أما التوجه نحو الكمال وفق نموذج سلاني فهو يتآلف من ثلاث أبعاد رئيسة وتشكل جوهر التوجه نحو الكمال، وهي بُعد المعايير العالية، وبُعد الانضباط، وبُعد التباين.

الاحتراق النفسي (Burnout)

يواجه كثير من الموظفين العاملين في مجال تقديم الخدمات الإنسانية العديد من المعوقات أثناء تأديتهم للمهام المطلوبة منهم، وهذه المعوقات ناتجه من طبيعة العمل الذي يقومون به، والذي يتطلب منهم التفاعل المباشر مع أفراد المجتمع، ومن هؤلاء الموظفين المعلم الذي يعدُ العنصر الأساس في العملية التربوية، ويقع على عاتقه العديد من المهام؛ كالتفاعل مع طلبة المدرسة وإدراتها وأولياء الأمور. ونظرًا للأعباء الكثيرة التي يتعرض لها المعلمون في هذه الأيام،

فإن هذه الأعباء ولّدت لديهم العديد من الضغوط النفسية، انعكست على أدائهم أثناء قيامهم بالمهام المطلوبة منهم، مما يولد لديهم الاحتراق النفسي (المقابلة والراشدن، 1996).

يعد مصطلح الاحتراق النفسي من المصطلحات الحديثة نسبيًا، وقد ظهر في بداية السبعينات من القرن الماضي على يد المعالج النفسي هربرت فرودنبرجر (Freudenberger)؛ حيث استخدم هذا المفهوم ليصف الأعراض الجسدية والانفعالية التي تظهر لدى الأفراد العاملين في مجال تقديم الخدمات، وتنجم هذه الأعراض عن الأعباء التي تخلفها مثل تلك الأعمال، وبخاصة مهن التعليم والتدريب والطب والخدمات الإنسانية والاجتماعية، التي تتطلب التفاعل المباشر مع الأفراد (Richard, Marion & Marich, 2006).

مفهوم الاحتراق ا لنفسي

يعرف فردونبرجر (Freudenberger, 1974) الاحتراق النفسي بأنه استنفاذ الفرد لطاقته النفسية والجسمية، نتيجة للأعباء المستمرة التي تفرضها طبيعة المهنة.

أما كيرنس(Cherniss, 1980) فيعرف الاحتراق النفسي بأنه حالة التوتر والقلق التي يعانيها الفرد داخل بيئة العمل، ويترتب عليها الإهمال وعدم الالتزام بواجبات العمل.

وينظر سيدمان وزاجر(Seidmen & Zager, 1987) إلى الاحتراق النفسي على أنه: رد الفعل السلبي للضغط المصاحب لعملية التربية والتعليم، الذي يعانيه المعلم داخل بيئة المدرسة، والمتمثل بالطلاب، والقائمين على إدارة المدرسة.

أما جولد وروث(Gold & Roth, 1994) فيعرفانه بأنه: حالة يشعر فيها الفرد مقدم الخدمة بتدني مفهوم الذات؛ نتيجة شعوره بعدم تلبية احتياجاته وتوقعاته داخل بيئة العمل.

وتعرف ماسلاش (Maslach, 2003) الاحتراق النفسي بأنه: مجموعة من الأعراض تظهر لدى الأفراد الذين يؤدون أعمالًا تتطلب منهم التفاعل المباشر مع الأفراد في المجتمع. تتمثل هذه الأعراض بالشعور بإجهاد عصبي، واستنزاف للطاقة الانفعالية، والتجرد من النواحي الشخصية، وينتج عنها حالة من شعور بعدم الرضا عن الإنجازات أو الخدمات التي يقوم بها الفرد.

أما الظفري والقريوتي (2010) فيعرفانه بأنه مجموعة من الأعراض النفسية والجسمية الناجمة عن طبيعة الأعباء التي تفرضها بيئة العمل على مقدم الخدمة؛ فيبدأ الموظف بالميل نحو الإهمال بواجبات العمل، وتظهر لديه أعراض مثل القلق، والاستسلام، والجمود.

أما طشطوش، وجروان، ومهيدات، وبني عطا (2013) فيعرفونه بأنه: حالة نفسية تصيب الأفراد العاملين في أماكن تقديم الخدمات، نتيجة الأعباء التي تفرضها طبيعة العمل، تتمثل في ظهور أعراض، مثل الإجهاد والتوتر، ومثل هذه الأعراض تؤثر في هؤلاء الأفراد من حيث طبيعة الخدمات التي يقدمونها للمحتاجين للخدمة.

يستخلص مما سبق أن الاحتراق النفسي ظاهرة نفسية تشيع بين الأشخاص مقدمي الخدمة، ناجمة عن طبيعة الأعباء التي تفرضها الوظيفة؛ المتمثلة بساعات عمل طويلة، وقلة الدخل، وعدم وجود انسجام بين الموظف والإدارة، مما يؤثر في الحالة النفسية لهؤلاء الأشخاص، وينعكس هذا التاثير على الأداء بشكل سلبي.

العوامل المؤدية إلى حدوث ظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين:

تذكر ماسلاش و ليتر (Maslach & Leiter, 2004) مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى حدوث ظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين داخل بيئة المدرسة، ومن هذه العوامل:

1- ضغط العمل:

يمثل ضغط العمل العامل الأساس في حدوث ظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في المؤسسات التربوية، ويتمثل هذا العامل بكثرة الواجبات المطلوب من المعلم إنجازها خلال فترة زمنية قصيرة، في ظل موارد وأجهزة محدودة، وبيئة صفية غير ملائمة.

2- محدودية صلاحيات العمل:

يشير هذا العامل إلى عدم وجود صلاحيات للمعلم داخل المؤسسة التربوية التي يعمل فيها؛ والتي تمكنه من اتخاذ القرارات؛ حيث إن المعلم يعمل في مؤسسة تحكمها قوانين صارمة، لا تسمح له بحرية التصرف، أو اتخاذ أي إجراء.

3-غياب المعززات:

يشير هذا العامل إلى مقدار الجهد الكبير الذي يقوم به المعلم دون حصوله على معزز؛ سواء أكان ماديًا أم معنويًا، فغياب مثل هذه المعززات يولد نوعًا من الإحباط والتبلد لدى المعلم، وهذا يؤدي إلى تراجع في أدائه داخل بيئة العمل؛ فينعكس هذا التراجع على سلوك الطلبة.

4-غياب العدل والإنصاف:

يتضح هذا العامل من خلال حرمان المعلم من الامتيازات التي تمنح للمعلمين الآخرين، وتكليفه بمهام تفوق قدراته، كأن يطلب منه تدريس مادة غير مختص بها، والعمل على محاسبته عند الوقوع في أخطاء أثناء تأدية تلك المهام.

5- صراع القيم:

يشير هذا العامل إلى الصراع القيمي الذي يعيشه المعلم أثناء تأدية واجباته المدرسية، يتمثل بالقيام بسلوك يتنافى مع قيمه ومبادئه؛ كأن يضطر المعلم لتنجيح الطلبة على الرغم من عدم أتقانهم للمهارات المطلوبة.

أعراض الاحتراق النفسي

المعلم الذي يعاني من ظاهرة الاحتراق النفسي، لا بد من أن تظهر عليه مجموعة من الأعراض، ويذكر لومباردي (Lombardi, 1999) مجموعة من هذه الأعراض، ويرى بأن توفر عرضين أو ثلاثة يكفي للحكم بأن المعلم يعاني من الاحتراق النفسي، ومن هذه الأعراض ما يلي:

1- شعور المعلم بالملل من الدور الذي يقوم به، والشعور بعدم أهمية المعلومات التي يمكن أن يتعلمها الطلاب منه.

2- التذمر الدائم من مهنة التدريس، والندم على دراسته في الجامعة لتخصصه.

3- الانعزال عن الزملاء في العمل، والأنشغال الدائم عن الطلبة، وتفضيل العمل الإداري باستمرار.

4- الشعور بالانزعاج من الطرق الحديثة في التدريس، والتمسك بالطرق التقليدية في عملية التعليم.

5- الأحساس بعدم المتعة أثناء قيامه بواجباته داخل المدرسة، ونقل المشاعر السلبية إلى البيت.

6- الانزعاج الدائم من مشكلات الطلبة، وعدم التعاون مع الطلبة وأولياء الأمور.

7- عدم الأعتناء بالذات، المتمثل بعدم الممارسة للهوايات، والنوم بشكل غير كافي.

نماذج في الاحتراق النفسي

قدم العلماء والباحثين نماذج عدة للاحتراق النفسي، ركزت على تحديد مصادر الاحتراق النفسي، وكيفية تفاعل هذه المصادر بعضها مع بعض، إضافة إلى تحديد أبعاد لكل نموذج، والنتائج المترتبة على هذه الظاهرة. ومن أهم هذه النماذج ما يأتي:

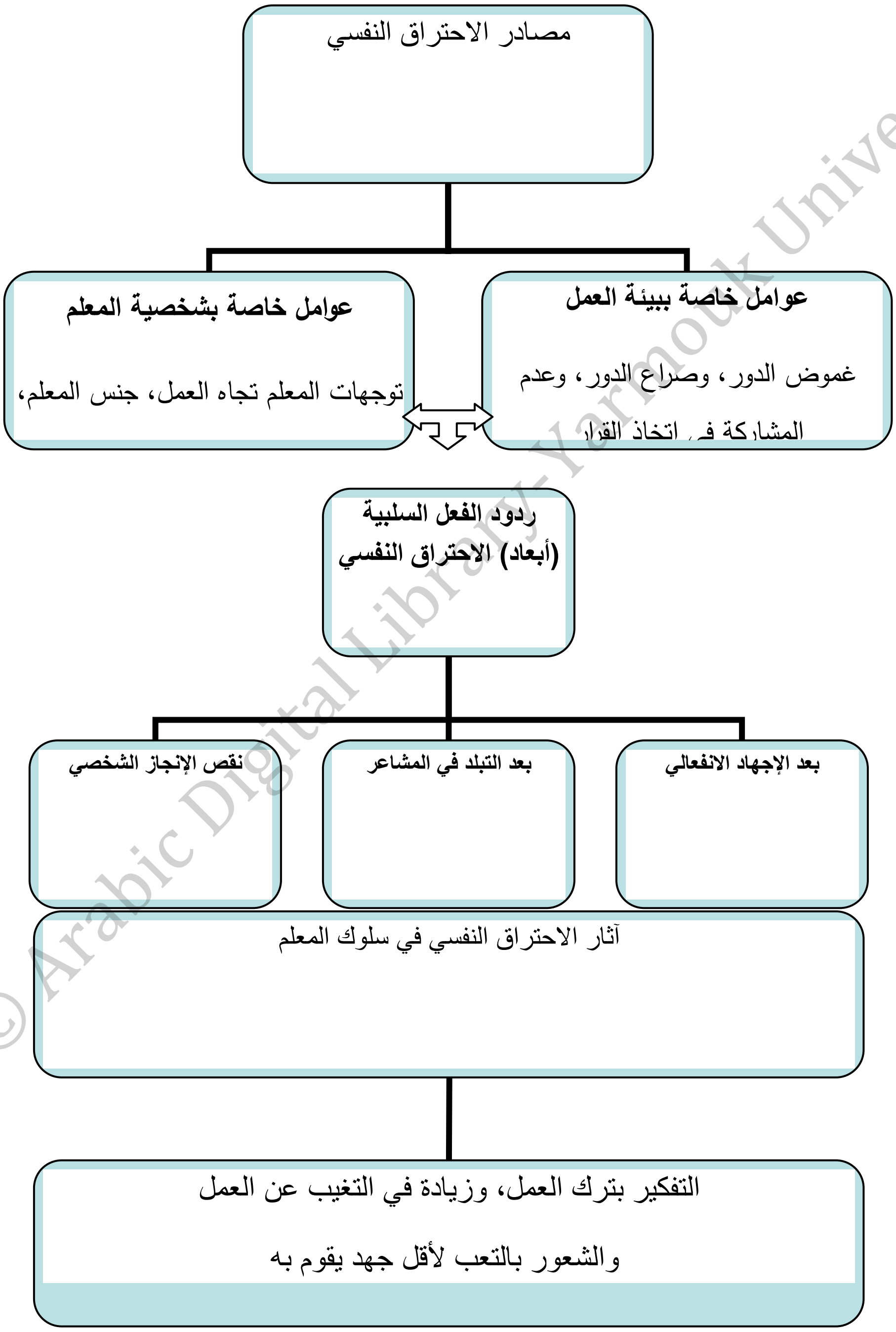
نموذج شواب وجاكسون وشولر للاحتراق النفسي للمعلمين

(Schwab, Jackson & Schuler Teacher Burnout Model)

يعد من النماذج المشهورة التي قدمت وصفًا لكيفية حدوث ظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين، يتحدث النموذج عن المصادر الأساسية المسببة لظاهرة الاحتراق النفسي والمتمثلة بعوامل خاصة بالمعلم، وتضم كل من المستوى التعليمي، والجنس، وعدد سنوات الخبرة، والتوقعات المهنية.

وعوامل خاصة بطبيعة العمل أو المهنة، وتتمثل في صراع القيم الذي يعاني منه المعلم، وغموض الدور، وعدم إتاحة الفرصة للمشاركة في صنع القرار. كما يتضمن النموذج ثلاثة أبعاد للاحتراق النفسي، تتمثل في: بُعد الإجهاد الإنفعالي ، وبُعد تبلد المشاعر، وبُعد نقص الإنجاز الشخصي. يكشف النموذج أيضًا عن أبرز النتائج السلوكية لظاهرة الاحتراق النفسي على سلوك

المعلم، والشكل رقم (1) يوضح كيفية حدوث ظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين. Schwab, (Jackson, & Schuer, 1986)



الشكل رقم (1)

نموذج شواب وزملائه للاحتراق النفسي لدى المعلمين

من خلال الشكل (1) تتضح العوامل الرئيسة المسببة لظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين. إضافةً إلى أبعاد ظاهرة الاحتراق النفسي، وتأثير هذه الظاهرة في سلوك المعلم، وقد قام الباحث بتوضيح تلك المصادر، والأبعاد والنتائج المترتبة على هذه الظاهرة.

عوامل خاصة بشخصية المعلم وتضم:

توجهات المعلم تجاه مهنة التعليم: يشير إلى نظرة المعلم السلبية لمهنة التعليم، والتذمر المستمر، وعدم الشعور بأهمية دور التعليم في تقدم الشعوب.

سنوات الخبرة: يشير إلى نظرة المعلم السلبية للأمور، مع ازدياد سنوات عمله في مجال التدريس، لأن خبراته السابقة تعطي مؤشرات سلبية نحو مهنتة التعليم ونوعية الطلبة.

جنس المعلم: يشير إلى جنس المعلم، ومدى تأثر شخصية كلٍ منهما بمتطلبات مهنة التعليم.

المستوى التعليمي: يشير إلى المستوى الأكاديمي المنخفض الحاصل عليه المعلم، كدرجة الدبلوم. عند مقارنته بزملائه من المعلمين الحاصلين على شهادات أعلى منه كدرجة البكالوريوس والدراسات العليا، وما يحصلون عليه من امتيازات في الراتب والرتبة.

عوامل خاصة بطبيعة المهنة، وتضم:

صراع القيم : يشير هذا العامل إلى حالة الصراع النفسي الذاتي الذي يعاني منه المعلم خلال عمله داخل المدرسة، كأن يضطر لعمل يتنافى مع مبادئه وقيمه، كرصد علامات عالية للطلبة الذين لا يتقنون المهارات الأساسية؛ من أجل المسايرة الاجتماعية التي تعدُّ من الخصائص السلبية لدى الأفراد؛ لأنها تلغي هوية الفرد.

غموض الدور: يشير إلى عدم معرفة المعلم للأدوار المطلوبة منه، فيركز على دور واحد كالتعليم الأكاديمي، وإهماله لأدوار أخرى مثل التربية القيمية، والأخلاقية، ودوره في بناء المجتمع.

القدرة على اتخاذ القرار: عدم وجود صلاحيات تمكن المعلم من اتخاذ القرار فيما يتعلق بالعملية التعليمية، أو عدم إشراكه في عملية اتخاذ القرارات.

أبعاد النموذج

الإجهاد الانفعالي: يشير إلى الحالة الانفعالية السلبية، التي تسيطر على المعلم خلال وجوده داخل بيئة المدرسة، الناجمة عن أعباء العمل ممثلةً بساعات عمل طويلة، أو تفاعله مع أعداد كبيرة من الطلبة.

التبلد: يشير إلى التعامل السلبي الذي يظهر في سلوك المعلم أثناء تعامله مع الطلبة، وإدارة المدرسة، وأولياء الأمور، كتجاهله لحل المشكلات بين الطلبة، وعدم تقديم أية اقتراحات ممكن أن تساهم في تقدم العملية التعليمية.

نقص الشعور بالإنجاز الشخصي: يشير إلى التراجع في مستوى الإنتاجية للمعلم، ويتمثل ذلك بعدم التحضير المسبق للمواد التي يدرسها، وتراجع في تحصيل الطلبة الذين يقوم بتدريسهم، وكثرة التغيب عن المدرسة، وعدم المشاركة في الدورات التدريبية.

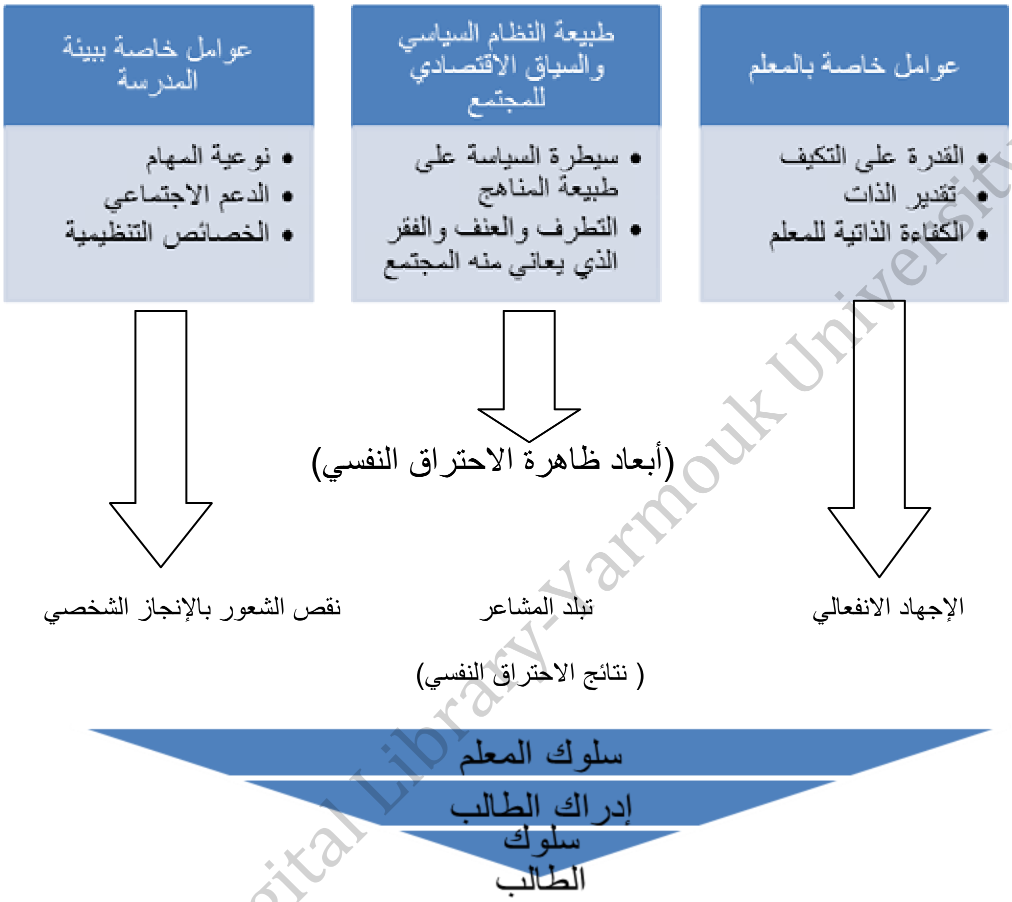
أبرز نتائج ظاهرة الاحتراق النفسي في سلوك المعلم

من أبرز آثار الاحتراق النفسي في سلوك المعلمين وفق هذا النموذج، هو التفكير بترك مهنته والبحث عن وظيفة أخرى خارج إطار العملية التربوية، إضافة إلى كثرة التغيب عن المدرسة، وكذلك الشعور بالتعب والإرهاق لأقل مجهود يقوم به، والتعامل مع الطلبة بأسلوب صارم، وعدم التعاون مع أولياء الأمور فيما يخص الطلبة.

.(Schwab, Jackson & Schuer, 1986)

نموذج ماسلاش وليتر في الاحتراق النفسي للمعلمين: (Maslach-Leiter model of teacher burnout).

يعد هذا النموذج من أشهر النماذج توضيحًا لظاهرة الاحتراق النفسي، وقد جاء نتيجة للجهود الكبيرة التي قام بها كلٌّ من: عالمة النفس الاجتماعي كريستينا ماسلاش، ومايكل ليتر(Christina Maslach, Michae Leiter). من خلال الأبحاث التي قاما بها في القرن الماضي على عدد من الموظفين العاملين في الحقل الطبي والتعليمي ومجالات أخرى (Maslach & Leiter,1999) والشكل رقم (2) يوضح ظاهرة الاحتراق النفسي وفق نموذج ماسلاش وليتر.



الشكل رقم (2)

نموذج الاحتراق النفسي للمعلمين لماسلاش وليتر

من خلال الشكل (2) تتضح العوامل الرئيسة المسببة لظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين. بالإضافة إلى أبعاد ظاهرة الاحتراق النفسي، وتأثير هذه الظاهرة في سلوك المعلم وسلوك الطالب، وفيما يلي توضيح لهذه المصادر، والأبعاد، والنتائج المترتبة على هذه الظاهرة.

العوامل الخاصة بالمعلم وتضم:

1- **القدرة على التكيف:** وتشير إلى عدم قدرة المعلم على التأقلم مع ظروف العمل ومتطلباته، بما ينطوي عليه من ساعات طويلة، وزيادة في عدد الطلبة، وطبيعة التفاعل.

2- **الكفـاءة الذاتيـة:** وتتمثل باعتقاد المعلم بأنه غير قادر على إنجاز متطلبات المهمة التعليمية، لأنه لا يملك القدرة المعرفية، والخبرة الكافية لأداء العمل.

3- **تقدير الذات:** يشير إلى تقييم المعلم لذاته وجهوده التي يقوم بها أثناء العملية التعليمية بمنحى سلبي، بحيث لا يشعر بأية قيمة للعمل الذي يقوم بإنجازه.

العوامل السياسية والسياق الاقتصادي: يشير هذا العامل إلى مدى تدخل السياسة في الجانب التعليمي، وتسييس المناهج لصالحها، وحالة العنف التي تشهدها المجتمعات، كذلك، يشير إلى العامل الاقتصادي المتمثل بفقر المجتمعات والجوع؛ فالمدارس بهذه المجتمعات تتأثر بهذه الظروف، وهذا ينعكس على سلوك المعلمين، فيكونون أكثر عرضه للإصابة بالاحتراق النفسي (Maslach & Leiter, 1999).

عوامل خاصة ببيئة المدرسة، وتضم:

1 – **نوعية المهام:** والمقصود هنا طبيعة العمل نفسه؛ وهو عملية التدريس، وساعات العمل الطويلة، وغموض الدور الذي يعاني منه المعلم خلال عمله، فجميعها تسهم في خلق مناخ سلبي في الفصول الدراسية. ومن ثم تنبئ بمستويات عالية من الاحتراق النفسي للمعلمين.

2 – **الدعم الاجتماعي:** ويشير إلى عدم حصول المعلم على الدعم المادي والمعنوي من الزملاء، والإداريين، والطلبة، وأولياء الأمور، ويطلق على هذا المصطلح أحيانًا اسم شبكات المساندة والمساعدة.

3 – **الخصائص التنظيمية:** وتشير الخصائص التنظيمية إلى تدني مستوى صلاحيات اتخاذ القرار الممنوحه للمعلم خلال عمله في المؤسسة التربوية، فالمعلم الذي لا يملك صلاحيات تؤهله لاتخاذ قرار يتناسب والقيم التي يسعى إليها؛ فهو أكثر عرضة للإصابة بالاحتراق النفسي.

أبعاد النموذج:

تتحدث ماسلاش وليتر (Maslach & Leiter, 1999) عن وجود ثلاثة أبعاد لعملية الاحتراق النفسي هي:

البُعد الأول: الإجهاد العاطفي (Emotional Exhaustion): وهو يعدُ البُعد الأساسي من أبعاد عملية الاحتراق النفسي؛ حيث يعاني فيه المعلم من استنزاف كبير ومستمر في الجانب العاطفي داخل بيئة المدرسة، بسبب كثرة الأعباء التي تواجهه؛ حيث ساعات العمل الطويلة، والتعامل مع أعداد كبيرة من الطلبة.

البُعد الثاني: الشعور بالسلبية في العلاقات أو الشعور بالتبلد (Dehumanization): يشير هذا البُعد إلى حالة من السلبية في التعامل مع الطلبة وأولياء الأمور والزملاء في المدرسة، يتمثل بالسخرية والاستهزاء وعدم الاهتمام، ويتضمن أيضًا الشعور الدائم بفقدان المثالية في العلاقات مع الآخرين.

البُعد الثالث: نقص الشعور بالإنجاز (Reduced Feeling of Accomplishment): يتمثل هذا البُعد بانخفاض مستوى الدافعية للعمل لدى المعلم، مما يترتب عليه نقص في الإنتاجية، وتراجع الإحساس بالإنجاز الشخصي فضلًا عن قلة الإحساس بالكفاءة الذاتية أثناء تأدية المهام.

نتائج ظاهرة الاحتراق النفسي في سلوك المعلم والطلبة وفق نموذج ماسلاش وليتر:

تتسبب ظاهرة الاحتراق النفسي التي يعاني منها المعلمون خلال عملهم في المؤسسة التربوية بمجموعة من النتائج أبرزها: التفكير بترك العمل، والغياب المتكرر، تدنٍ في مستوى الأداء، والشعور بالإرهاق والتعب بشكل مستمر، أما فيما يتعلق بالطلبة فتظهر على سلوكهم أثار الاحتراق النفسي من خلال مجموعة من النتائج أبرزها ضعف في مستوى الإدراك، وتدنٍ في جانب التحصيل، والشعور بعدم أهمية عملية التعليم (Maslach & Leiter, 1999).

من خلال استعراض النموذجين السابقين، يُلحظ أتفاق النموذجين على مخاطر التي يخلفها الاحتراق النفسي في سلوك المعلمون، كذلك الأتفاق على وجود ثلاثة أبعاد للاحتراق النفسي، أيضًا يبرز الأتفاق في هذه النماذج على المصادر الخارجية المسببة للاحتراق النفسي وهي ضغوط العمل المتمثلة بساعات العمل الطويلة. وعلى الرغم من هذا الأتفاق ألا أن نموذج ماسلاش وليتر هو الأكثر استخدامًا في غالبية الأبحاث التي أجريت حول هذه الظاهرة، وذلك لما يتمتع به النموذج من مزايا جعلت منه الأكثر استخدامًا، منها نموذج أعم مقارنة مع نموذج شواب وزملائه، فهذا النموذج يركز على الخصائص الشخصية للمعلمين، ولا يكتفي بالخصائص الديموغرافية كما هو الحال بالنسبة لنموذج شواب وزملائه.

كما يعدُ النموذج أكثر وصفًا لواقع المعلمين، ويعدُ كذلك الأحدث مقارنة بنموذج شوا وزملائه، إيضًا النموذج يتناول عدة عوامل تتسبب بظاهرة الاحتراق النفسي منها عوامل خاصة بالمعلم، وعوامل خاصة ببيئة المدرسة، وعوامل خاصة بالنظام السياسي والاقتصادي للمجتمع، على خلاف نموذج شواب وزملائه الذي يركز على نوعين من العوامل فقط وهما عوامل خاصة بالمعلم(عوامل ديموغرافية) وعوامل خاصة ببيئة العمل.

طرق الوقاية من الاحتراق النفسي

يقترح لومباردي (Lombardi, 1999) مجموعة من الإرشادات التي تساعد على الوقاية من أعراض ظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين، ومن هذه الإرشادات ما يأتي:

1- تجديد العمل: فالمعلم مطالب بتجديد عمله من خلال وضع قائمة بالأعمال التي يقوم بها، ومن ثم التفكير بآليات أخرى للقيام بتلك الأعمال، فهذا الأسلوب يجعل من المهام المملة شيقةً، ويقضي على الملل الذي يعاني منه المعلم.

2- التعاون وتبادل الخبرات مع الزملاء: فهذا الأسلوب من شأنه زيادة المعارف لدى المعلم، من خلال اطلاعه على خبرات زملائه في العمل، ويساعد المعلم على معرفة الاستراتيجيات التي تحقق نتائج ممتازة مع الطلبة، ومن ثم العمل على استخدامها مع طلابه.

3- استخدام طرق واستراتيجيات حديثة متنوعة في التدريس داخل الفصل: يلاحظ أن عددًا كبيرًا من المعلمين يعتمدون في تدريس المواد على طريقة واحدة، وهذا يولد الملل فيما بعد، ثم ينعكس على أداء الطلاب بشكل سلبي.

4- عدم الاستمرار في تدريس صف واحد لفترة طويلة من الزمن: بل يجب أن يقوم المعلم بتغيير الصف الذي يقوم بتدريسه، والتنقل بين صفوف المرحلة نفسها حتى لا تصبح لديه نمطية، أو تعود من تدريس المحتوى نفسه في كل سنة فيشعر بالملل.

5- ممارسة الرياضة، وأساليب الاسترخاء بشكل مستمر. فهذا الأسلوب يساعد المعلم في تفريغ الطاقة السلبية التي يعاني منها؛ نتيجة ظروف العمل.

6- تطوير الذات: التعلم سلوك مستمر لا يتوقف عند حد معين؛ فالمعلم مطالب بتطوير ذاته من خلال الاشتراك في الدورات التدريبية، والمشاركة في وُرَشْ العمل التي تعقد داخل المدرسة وخارجها، وحضور المؤتمرات، كل ذلك من شأنه الارتقاء بالمعلم.

العلاقة بين التوجه نحو الكمال التكيفي والاحتراق النفسي

حاول العديد من الباحثين التعرف على طبيعة العلاقة بين التوجه نحو الكمال التكيفي وظاهرة الاحتراق النفسي، ومن هؤلاء الباحثين ستوبير ورينيت (Stoeber & Rennert, 2005)، والذين تحدثوا عن التوجه نحو الكمال سمة تكيفية، فهؤلاء الأفراد يمتازون بمجموعة من الخصائص منها القدرة على التوافق مع الظروف المختلفة، والتنظيم والترتيب، والتخصيط المستمر للأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، كذلك التقويم المستمر لما يقومون به من أعمال، (Hagan&Housenblas,2003;Hanchon,2010; Hawkins,Watt &Sinclair,2001) وبالتالي فهم أكثر قدرة على التعامل مع أحداث الحياة اليومية وما تحويه من ضغوطات ومنها الاحتراق النفسي.

على الرغم من تلك الخصائص التي يتمتع بها الأفراد المتوجهين نحو الكمال التكيفي، ألا أن هناك مجموعة من العوامل أو المتغيرات غير قابلة للضبط أو لا تخضع لسيطرة الفرد منها طبيعة المهنة، والمتمثلة بساعات عمل طويلة، وغموض الدور الذي يعاني منه المعلم. وطبيعة الأفراد التي يتعامل معها المعلمون داخل المدرسة من طلبة، وأولياء امور، وإدارة المدرسة، والزملاء، فكل فرد له مجموعة من السمات الشخصية التي تميزه عن غيره، وبالتالي فهذا يفرض على المعلم التعامل مع كل فرد بأسلوب معين يتناسب وسماته الشخصية، وكذلك الخصائص التنظيمية داخل المدرسةوالمتمثلة بعدم وجود صلاحيات للمعلم داخل بيئة المدرسة مثل القدرة

على إتخاذ القرار، بالإضافة إلى ضغوطات الحياة اليومية التي يعاني منها المعملون من أرتفاع في الاسعار وكثرة المناسبات الاجتماعية، فكل هذه العوامل لا بد وأن توثر بشكل أو بآخر على توجهات المعلمون (Locke & Latham, 1990) فتحول دود وصولهم إلى الغاية التي يسعون إليها، من الوصول إلى مستوى عالٍ من الكمال في العملية التربوية.

ومن هنا نجد أن هناك علاقة متداخلة بين سعي المعلمون للوصول إلى الكمال في العملية التربوية وبين الضغوطات التي تواجههم والتي من أبرزها ظاهرة الاحتراق النفسي، من هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن طبيعة هذه العلاقة بين التوجه نحو الكمال التكيفي وظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات في لواء الوسطية في ضوء عدد من المتغيرات.

مشكلة الدراسة :

إن العملية التربوية تتكون من مجموعة من العناصر الأساسية التي ينضوي تحت مظلتها المعلمون، والتي تُعدُ الأساس في تطور أي مجتمع وتقدمه من وجهة نظر المفكرين والمثقفين والعلماء. ومن ثم تناط بهؤلاء الأفراد مسؤولية الوصول إلى الكمال في العملية التربوية. كما أن المعلمين عند سعيهم لتحقيق الكمال في المهام التعليمية التي يقومون بها، لا بد وأن يتصفوا بالقدرة على التنظيم أثناء القيام بالمهمات التعليمية، من خلال وضع الخطط المتوافقة زمانيًا مع طبيعة الأهداف الواقعية التي يحددونها في ضوء المنهاج، والبيئة المتاحة، وخصائص الطلبة. وكذلك القيام بعملية التقييم المستمر لأدائهم، وتقويم ما أعوج فيه، وتفسير هذا الاعوجاج على أنه خبرة تعلم وليس فشلًا.

كما أن المعلم المتصف بالتوجه نحو الكمال التكيفي، يتعرض أثناء تاديته لمهامه لمجموعة من الضغوط والمشكلات المتعلقة في البيئة المدرسية، والإمكانيات، والطلبة، فيعمل على مواجهة

هذه المشكلات وليس التنصل من مواجهتها، حتى يتخلص منها، خوفًا من أن ترجع له في المستقبل.

أن خصائص المعلمون المتوجهين نحو الكمال التي ذكرت، تجعل من المعلم قادرًاعلى الشعور بالرضا، والسعادة عن أدائه، ومحاولة إظهار الأداء بأفضل صورة، وبالتالي ينعكس ذلك على الحالة النفسية للمعلم، فلا يشعر بالتوتر، والقلق، وكذلك ما يسمى بالاحتراق النفسي اتجاه العملية التعليمية، ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة لذلك سوف يسعى الباحث من خلال هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى التوجه نحو الكمال التكيفي لدى أفراد عينة الدراسة؟

2 -هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات التوجه نحو الكمال التكيفي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والمرحلة الدراسية التي يدرسها، والحالة الاجتماعية؟

3- ما مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة ؟

4-هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات الاحتراق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، المرحلة الدراسية التي يدرسها، والحالة الاجتماعية؟

5- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التوجه نحو الكمال التكيفي والاحتراق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة ؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من خلال إثارة الكثير من التساؤلات التي قد تشجع الباحثين على إجراء العديد من الدراسات حول هذا الموضوع؛ مما يقدم فهمًا أفضل لموضوع التوجه نحو الكمال والاحتراق النفسي. كما ترجع أهمية هذه الدراسة في كونها الأولى عربيًا حسب علم الباحث؛ حيث تربط بين موضوع التوجه نحو الكمال والاحتراق النفسي لدى المعلمين.

إن فهمنا لطبيعة العلاقة بين التوجه نحو الكمال والاحتراق النفسي يساعد صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم على الأخذ بعين الاعتبار أن الاشخاص الذين يتمتعون بخصائص التوجه نحو الكمال التكيفي مثل الدافعية المرتفعة والرضا عن الذات والتنظيم والقدرة على إتخاذ القرار والفعالية الذاتية المرتفعة، سوف يكون لديهم مستوى التوتر والقلق أقل مما هو عند المعلم الذي لا يتمتع بخصائص التوجه نحو الكمال التكيفي، مما يترتب عليه تشجيع المعلمين سواءً المعينيين أو الذين في طور التعيين أن يتحلوا بهذه الخصائص مما ينعكس على أدائهم بشكل ايجابي والذي بدوره ينعكس على العملية التعليمية.

كما أن هذه الدراسة قد تساعد صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم على محاولة إيجاد مجموعة من الطرق والاستراتيجيات مثل إعطاء الدورات التدريبية حول تعليم أسس التوجه نحو الكمال التكيفي من خلال مساعدة المعلمين على وضع أهداف واقعية في ضوء الإمكانات الموجودة. ومحاولة توفير طرق التعزيز، والتغذية الراجعة المناسبة لهؤلاء المعلمون الذين يسعون نحو التوجه نحو الكمال التكيفي، في محاولة لتجنيبهم الشعور بالاحتراق النفسي، والذي ينعكس على أدائهم بشكل سلبي.

التعريفات الإجرائية والمفاهيمية:

التوجه نحو الكمال: طريقة للتفكير والسلوك يمارسها الفرد في محاولة منه للتفوق والتميز في كل ما يقوم به من أعمال (Delegard, 2004)، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم على مقياس التوجه نحو الكمال، والذي أشتمل على ثلاثة أبعاد، هي:

المعايير العالية: تشير إلى سعي الفرد لإنجاز الأعمال المطلوبة بدقة عالية، وذلك من خلال تبني معايير عالية لذاته (Slaney,et al., 2001) و يعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على الفقرات المتعلقة بهذا البُعد.

التنظيم: يشير إلى قدرة المعلم على التخطيط والترتيب والالتزام بالقواعد والتعليمات والمعرفة بكيفية استخدام الأجهزة والأدوات داخل بيئة العمل، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على الفقرات المتعلقة بهذا البُعد.

الالتزام الخُلقي: يشير إلى مدى ممارسة المعلم لأخلاقيات المهنة العليا والمتمثلة بالصدق والأمانة والمساواة في التعامل مع الطلبة وإدارة المدرسة، والحرص على استثمار الوقت بكل ما هو مفيد للطلبة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم عند استجابته على الفقرات المتعلقة بهذا البُعد.

الاحتراق النفسي : يشير إلى الحالة النفسية للفرد، الناجمة عن معيقات بيئة العمل، المتمثلة بساعات عمل طويلة، وقلة الدخل، والمشكلات الإدارية والفنية، والتي تنعكس سلبًا على أدائه الوظيفي والاجتماعي، ويعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم باستجاباته على مقياس الاحتراق النفسي، والذي اشتمل على أربعة أبعاد، هي:

التدني في مستوى الأداء: يشير إلى التراجع في أداء المعلم الوظيفي عما كان عليه في السابق، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المعلم عند استجابته على الفقرات المتعلقة بهذا البُعد.

الإجهاد الانفعالي والتبلد: يشير إلى الحالة الانفعالية السلبية التي يشعر بها المعلم عند قيامه بوظيفته كمدرس، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المعلم عند استجابته على الفقرات المتعلقة بهذا البُعد.

التدني في مستوى العلاقات الاجتماعية: يشير إلى التراجع في علاقات المعلم الاجتماعية داخل المدرسة مع الزملاء والطلبة والإداريين وأولياء الأمور، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المعلم عند استجابته على الفقرات المتعلقة بهذا البُعد.

الإنهاك الجسدي : يشير إلى الأعراض الجسمية التي يعاني منها المعلم أثناء عمله في المدرسة نتيجة أعباء العمل، ومتطلبات صانعي القرار، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المعلم عند استجابته على الفقرات المتعلقة بهذا البُعد.

محددات الدراسة :

تتحددإمكانية تعميم النتائج بكل من:

1- **عينتها**: تتحدد نتائج هذه الدراسة بخصائص عينتها، وهي من المعلمين العاملين في لواء الوسطية من كلا الجنسين، من الفصل الدراسي الأول 2015/2014 التي تم اختيارها بالطريقة المتيسرة، إضافة إلى مدى تمثيلها لمجتمع الدراسة.

2- **أدوات الدراسة** : تتحدد نتائج هذه الدراسة بأداتيها التي تم اعتمادها؛ وهي تطوير مقياسٍ للتوجه نحو الكمال لدى المعلمين، ومقياسٍ للاحتراق النفسي للمعلمين، وما يتمتعان به من دلالات صدق وثبات للبيئة الأردنية.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل مراجعة لدراسات سابقة تناولت متغيرات الدراسة، وينقسم إلى ثلاثة أقسام: القسم الأول: يتناول الدراسات المتعلقة بالتوجه نحو بالكمال، والقسم الثاني: يتعلق بالدراسات التي تناولت موضوع الاحتراق النفسي، أما القسم االثالث: يتناول الدراسات المتعلقة بالتوجه نحو الكمال وعلاقته بالاحتراق النفسي.

أولًا: الدراسات المتعلقة بالتوجه نحو الكمال وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية

أجرى هيل وزرول وتيرلنغتون (Hill, Zrull, & Turlington, 1997) دراسةً سعت إلى معرفة أثر التوجه نحو الكمال في السمات الشخصية بين الأفراد. تكونت عينة الدراسة (375) من طلبة الجامعة من كلا الجنسين. ولأغراض جمع البيانات، قام الباحث بتطبيق مقياس الكمال متعدد الأبعاد فيليت وهيوت(Fleet & Hewitt). كشفت نتائج الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث على أبعاد التوجه نحو الكمال ولصالح الإناث، كما أظهرت النتائج وجود ارتباطٍ سالبٍ بين بُعد الكمال الموصى به اجتماعًيا، وبين بعض السمات الشخصية؛ مثل الغطرسة المهنية والحقد .

هدفت دراسة رايس ولوبيز(Rice & Lopez, 2004) إلى استقصاء العلاقة بين التوجه نحو الكمال، والشعور بالضغوط لدى الطلبة الجامعيين. ولأغراض الدراسة، قام الباحث بتطبيق مقياس التوجه نحو الكمال متعدد الأبعاد فروست ومارتن ولهارت وروزنبليت (Frost, Marten, Lahart, Rosenblate)على عينة من الطلبة الجامعيين تكونت من (211) من كلا

الجنسين. أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباطٍ موجب دال إحصائيًا بين بُعدي التوجه نحو الكمال: بُعد الحساسية تجاه الخطأ، وبُعد القلق تجاه الفعل. كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين بُعدي الكمال؛ بُعد الحساسية تجاه الخطأ، وبُعد القلق تجاه الفعل من جهة والشعور بالضغوط النفسية من جهة أخرى.

كذلك قام الزغاليل (2008) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى إنتشار سمة الكمال بين طلاب الجامعة، وعلاقة ذلك بالتحصيل الأكاديمي في ضوء عدد من المتغيرات(الجنس، المستوى الدراسي، والتخصص). تكونت عينة الباحث من 321 من طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة. طبق الباحث في هذه الدراسة مقياس السعي نحو الكمال المعدل(Slaney, et al). أظهرت النتائج أن سمة الكمال لدى طلاب كلية العلوم التربوية كانت بدرجة دون الوسط، كما كشفت النتائج عن عدم وجود علاقة إرتباطية بين سمة الكمال والتحصيل الأكاديمي، كما أبرزت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمة الكمال بين طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص.

وقام عطية (2009) بدراسة هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين التوجه نحو الكمال والتأجيل لدى طلاب الجامعة المتفوقين عقليًا. بلغت عينة الدراسة (200) من طلبة الجامعة من طلبة مستوى السنة الأولى في جامعة الزقازيق في مصر. ولأغراض جمع البيانات، قام الباحث بتطوير مقياسين لكل من التوجه نحو الكمال التكيفي وغير التكيفي والتأجيل. أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين التوجه نحو الكمال التكيفي والتأجيل، كما أشارت النتائج إلى أن الإناث أقل تأجيلاً من الذكور، وبالتالي فهُنَّ أكثر توجهًا نحو الكمال التكيفي، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين التوجه نحو الكمال غير التكيفي والتأجيل.

أما دراسة ريس، ريتشاردسون، وكلارك (Rice, Richardson & Clark, 2012)، فقد هدفت إلى فحص العلاقة بين التوجه نحو الكمال وكل من التسويف والضيق النفسي لدى عينة من طلبة الجامعة في مرحلة البكالوريوس. تكونت عينة الدراسة من (357) طالبًا وطالبة. استخدم الباحثون مقياس التوجه نحو الكمال متعدد الأبعاد (Slaney, et al)، ومقياس العزو (Lefcourt). أظهرت النتائج وجود ارتباط سالب عالٍ بين التوجه نحو الكمال التكيفي وكل من التسويف والضيق النفسي. كما أظهرت أيضًا أن التسويف لم يكن له علاقة بالمستويات العليا من الضيق النفسي لدى طلاب التوجه نحو الكمال العالي. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين يميلون إلى التسويف هم الأكثر شعورًا بالضيق النفسي.

أجرى جرادات (Jaradat, 2013) دراسة سعت إلى معرفة الاختلافات بين الجنسين في التوجهات نحو الكمال، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التوجه نحو الكمال من جهة، وكل من الكفاءة الذاتية، والرضا عن الحياة، والتحصيل الدراسي، والرضا عن التحصيل الدراسي من جهة أخرى، لدى عينة مكونة من (419) من طلبة المدارس الثانوية (ذكور، وإناث) في الأردن. وقد استخدم الباحث في جمع البيانات مقياس التوجه نحو الكمال متعدد الأبعاد (Slaney, et al)، ومقياس الفعالية الذاتية (Schwarzer & Jerusalem). ومقياس الرضا عن الحياة (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin). أشارت النتائج إلى أن لدى الإناث توجهًا نحو الكمال أكثر من الذكور. كما أن الطلبة الذين لديهم توجه نحو الكمال لديهم درجة أعلى من فعالية الذات، ورضا عن الحياة، وتحصيل أكاديمي، ورضا عن التحصيل الأكاديمي أكثر من غيرهم ممن لا يتوجهون نحو الكمال.

تعقيب على الدراسات السابقة

في ضوء الدراسات سالفة الذكر يُلحظ أنها جاءت متباينة في نتائجها، فبعضها توصل إلى نتيجة مفادها أن لدى الإناث ميلًا نحو الكمال أكثر من الذكور، وهذا ما أشارت إليه دراسة جرادات(Jaradat, 2013) ودراسة عطية (2009)، ودراسة هيل وزملائه (Hill, et al., 1997. والبعض الآخر يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في السعي نحو الكمال، كما ورد في دراسة الزغاليل (2008)، وكذلك الأمر بالنسبة لمتغير التحصيل، فبعض الدراسات أشارت إلى عدم وجود أثر للتوجه نحو الكمال على التحصيل الدراسي للطلبة كما ورد في دراسة الزغاليل(2008)، في حين تشير نتائج دراسة أخرى إلى وجود أثر للتوجه نحو الكمال على التحصيل الدراسي للطلبة كما ورد في دراسة جرادات(Jaradat, 2013). كما يُلحظ في تلك الدراسات تركيز الباحثين على فئة طلبة الجامعة دون غيرها من فئات المجتمع.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت موضوع الاحتراق النفسي

أجرى زهانق وساب (Zhang & Sapp, 2009) دراسة هدفت لمعرفة أثر الاحتراق النفسي على المصداقية لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (181) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بشكل عشوائي. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996)، للاحتراق النفسي ومقياس المصداقية (McCroskey & Teven). وقد أظهرت النتائج أن هناك تأثيرًا مهمًا للاحتراق النفسي الذي يعاني منه المعلمون في المصداقية بجوانبها المتعددة (الكفاءة، والرعاية والاعتمادية). كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين الذين يعانون من مستوى منخفض من الاحتراق النفسي لديهم كفاءة ورعاية، ويعتمد عليهم أكثر من

أولئك المعلمين الذين يعانون من مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي. كما أظهرت النتائج أن المعلمين الذكور أكثر معاناه من المعلمات الإناث بالنسبة للاحتراق النفسي.

أما دراسة الظفري والقريوتي (2010) فقد هدفت إلى معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمات، إضافةً إلى استقصاء العلاقة بين الاحتراق النفسي وعدد من المتغيرات الديموغرافية (الحالة الاجتماعية، والمستوى الاقتصادي، والمؤهل). طبق الباحثان مقياس الاحتراق النفسي (Maslach & Jackson) على عينة من (200) معلمة من المعلمات العاملات مع طلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الدراسية الأولى في سلطنة عُمان. كشفت نتائج الدراسة وجود نسبة منخفضة من الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة. كما أظهرت النتائج أن الاحتراق النفسي يزيد كلما قل المستوى الاقتصادي. أشارت النتائج أيضًا إلى أن الاحتراق النفسي أعلى لدى المعلمات من حملة درجة الدبلوم، ولم تظهر فروق دالة إحصائيًا تعزى للحالة الاجتماعية.

كما أجرى كل من كوركل وفيزغل وكريمت والاداغ (Koruklu, Feyzioglu, kiremit, & Aladag, 2012) ، دراسة هدفت إلى معرفة مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الثانوية في ضوء عدد من المتغيرات (العمر، والجنس، والرتبة، والكلية التي تخرج منها المعلم). ولتحقيق الهدف من الدراسة اختار الباحثون عينة عشوائية بلغت (532) معلمًا من معلمي مدرسة ايدانا من كلا الجنسين. طبق الباحثون مقياس (Maslach) للاحتراق النفسي. وقد أسفرت النتائج عن اختلافٍ في مستويات الاحتراق النفسي؛ وذلك باختلاف الجنس والرتبة والعمر، وبعلاقة المعلمين بمدرائهم وزملائهم، ووجهة نظرهم في المناهج الدراسية المحدثة ولصالح الذكور. ومن ناحية أخرى، فقد أظهرت النتائج عدم وجود اختلاف دال بين مستويات

الاحتراق النفسي لدى المعلمين والكلية التي تخرجوا منها، ونوع المدرسة، والظروف الطبيعية للمدرسة التي يعملون بها، والمستوى الأكاديمي للطلاب، ومستواهم الاقتصادي.

أما طشطوش، وآخرون (2013) فقد قاموا بدراسة هدفت إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين مستوى الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي غرف المصادر. كما هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى اختلاف مستوى الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة، باختلاف متغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والجنس. بلغت عينة الدراسة (121) معلماً ومعلمة في المملكة الأردنية الهاشمية. واستخدم الباحثون مقياس (Maslach) للاحتراق النفسي، ومقياس الرضا الوظيفي من تطوير الباحثين. كشفت النتائج وجود درجات متوسطة من الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي. كما أشارت النتائج إلى أن الاحتراق النفسي كان بدرجة أعلى لدى المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير مقارنة بالمعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي يعزى لمتغيري الجنس، والخبرة.

وهدفت دراسة السلخي (2013) إلى معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي مادة التربية الإسلامية العاملين في المدارس الخاصة في محافظة عمان، في ضوء عدد من المتغيرات الديموغرافية (العمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، والخبرة، والمؤهل العلمي). بلغت عينة الدراسة (166) معلمًا ومعلمة. طبق عليهم الباحث مقياس (Maslach) للاحتراق النفسي. أظهرت النتائج أن الاحتراق النفسي كان بدرجة معتدلة لدى أفراد عينة الدراسة. كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين من ذوي المؤهلات العليا والأكثر خبرة، هم الأعلى شعورًا بالاحتراق النفسي. كما

كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغيرات عمر المعلم والحالة الاجتماعية، والجنس.

أجرى ديمير وكارا (Demir & kara, 2014) دراسة هدفت الى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الصفوف الأساسية. تبنى الباحثان مقياس (Maslach) للاحتراق النفسي. تكونت عينة الدراسة من معلمين من مستويات اقتصادية و اجتماعية مختلفة في (13) مدرسة في اسطنبول. أشارت النتائج إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الصفوف الأولى كان متوسطًا، ويميل إلى الإرتفاع، كما أن التغيرات في نظام التعليم زادت من مستوى الاحتراق النفسي بنسبة (63%) بين معلمي المدارس الإبتدائية. كما أظهرت النتائج أن مستوى الاحتراق النفسي لم يختلف جوهريًا باختلاف متغيرات مثل الجنس، وحجم الصف، والمرتبة، وعمر المعلم، وعمر الطالب.

تعقيب على الدراسات السابقة

في ضوء الدراسات السابقة، لوحظَ أنها جاءت متباينة في نتائجها؛ فبعضها توصل إلى نتيجة مفادها أن الاحتراق النفسي كان بدرجة أقل من المتوسط، وخفيفًا جدًا لدى المعلمين كما ورد في دراسة الظفري والقريوتي (2010)، ويشير بعضها الآخر إلى أن الاحتراق النفسي كان بدرجة متوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس كما ورد في دراسة السلخي(2013)، ودراسة طشطوش وآخرون (2013). كذلك تشير بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين في الاحتراق النفسي لصالح الذكور كما ورد في دراسة كوركل وآخرون (Koruklu et al., 2012) ، بينما تشير دراسة أخرى إلى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى الاحتراق كما ورد في دراسة ديمير كارا (Demir & Kara, 2014).

يلاحظ أيضًا وجود اختلاف في نتائج تلك الدراسات بالنسبة لمتغيرات أخرى كمتغير المؤهل العلمي، فبعض الدراسات تشير إلى ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين الحاصلين على شهادات علمية منخفضة كدرجة الدبلوم كما ورد في دراسة الظفري والقريوتي(2010)، في حين تشير نتائج دراسة أخرى إلى أن المعلمين الحاصلين على شهادات علياً هم الأكثر شعورًا بالاحتراق النفسي كما ورد في دراسة طشطوش وآخرين(2013).

كذلك تشير بعض الدراسات إلى وجود أثر لمستوى الدخل الاقتصادي في ارتفاع وانخفاض مستوى الاحتراق النفسي، فبعض الدراسات تشير إلى إن المعلمون الأقل دخلًا هم الأكثر شعورًا بالاحتراق النفسي كما ورد في دراسة الظفري والقريوتي (2010)، في حين تشير بعض الدراسات إلى عدم وجود أثر لمتغير مستوى الدخل في الاحتراق النفسي لدى المعلمين كما ورد في دراسة كوركل وآخرون (Koruklu et al., 2012)

ثالثًا: الدراسات المتعلقة بالتوجه نحو الكمال وعلاقته بالاحتراق النفسي

أجرى كل من ستوبر ورينيرت (Stoeber & Rennert, 2008) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التوجه نحو الكمال وكل من الضغوط، وطرق التغلب عليه، والاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (118) معلمًا من كلا الجنسين، يعملون في المدارس الثانوية في ساكسوني في ألمانيا. ولأغراض جمع البيانات، قام الباحثان باستخدام مقياس التوجه نحو الكمال المتعدد الأبعاد (Stober, Otto, & Stoll). ومقياس الاحتراق النفسي (Maslach & jackon). ومقياس التوتر المحسوس (Jerusalem). وقد أظهرت النتائج أن المعلمين الذين يسعون للتوجه نحو الكمال هم أكثر احتمالية للإصابة بالاحتراق النفسي عند عدم حصولهم على النتائج المثالية. كما أشارت النتائج إلى أن الأبعاد المختلفة

للتوجه نحو الكمال لعبت دورًا متنوعًا في العلاقة بين تقييم التوتر وطرق التغلب عليها والاحتراق النفسي. كما كشفت النتائج أن للأنماط السلبية للتوجه نحو الكمال دورًا مهمًا في الاحتراق النفسي للمعلمين. كذلك، توصلت الدراسة إلى أن التوقعات المثالية التي يتوقعها الآخرون من المعلمين تلعب دورًا مهمًا في الاحتراق النفسي.

أجرى كل من تاشمان و تننبوم و إكلند ,Tashman, Tenenbaum & Eklund) (2010، دراسة هدفت إلى معرفة أثر الضغوط المدركة على العلاقة بين التوجه نحو الكمال والاحتراق النفسي لدى المدربين الجامعيين. ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحثون باستخدام مقياس (Maslach & Jackson) للاحتراق النفسي، ومقياس التوجه نحو الكمال (Hill). ومقياس الضغوط النفسية المدركة (Cohen, Kamarck, & Mermelstein). تكونت عينة الدراسة من (177) مدربًا من كلا الجنسين. أشارت النتائج إلى أن هناك أثرًا غير مباشر للكمال الموجه نحو الذات على الاحتراق النفسي من خلال التوتر المحسوس، وتأثيرًا مباشرًا على الاحتراق النفسي. كما أسفرت النتائج عن عدم وجود أثر مباشر أو غير مباشر للتوتر على العلاقة بين الكمال والاحتراق النفسي. كما أظهرت النتائج أن أبعاد الكمال غير التكيفي تؤدي إلى التوتر الذي يؤدي إلى الاحتراق النفسي.

أجرت كوميرجيرو (Comerchero, 2008) دراسة هدفت الى معرفة فيما إذا كانت المتغيرات التالية (الحالة الاجتماعية، ومدة العمل، والفعالية الذاتية للمعلم، والكمالية تتنبأ بوجود تباين، فيما يتعلق بالإرهاق العاطفي للمعلمين، ومستويات الإنجاز الشخصية. بلغت عينة الدراسة مئتين وخمسة وثمانون (285) معلمًا ومعلمة من ثلاث مدارس حكومية. استخدمت الباحثة مقياس(Maslach&Jackson) للاحتراق النفسي. ومقياس الكمال المعدل (Slaney, et al)،

ومقياس الفعالية الذاتية للمعلم (Tschannen, Moran, Woolfolk, & Hoy). أشارت النتائج إلى أن فعالية المعلم الذاتية مرتبطة سلبيًا بالاحتراق النفسي. أما أشكال الكمال (التكيفي وغير التكيفي) كخصائص شخصية، بإمكانها أن تتفاعل مع متغيرات أخرى لإحداث الاحتراق النفسي. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين معدلات الجهد العاطفي ومستويات الفعالية الذاتية عند المعلمات، إضافة إلى وجود معدلات منخفضة من الكمال غير التكيفي لديهن. كما أظهرت النتائج أن المعلمين المثبتين في العمل لديهم مستويات عالية من الكمال التكيفي ومستويات متدنية من الكمال غير التكيفي .

أجرى كل من تشايلدز وستوبر (Childs & Stoeber, 2010)، من جامعة كنت في بريطانيا، دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين أشكال الكمال الثلاثة :الكمال الذاتي والكمال الموجه نحو الآخرين والكمال الموصى به اجتماعيًا من جهة و بين الاحتراق النفسي والانخراط بالعمل لدى الموظفين من جهة أخرى. ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحثان باختيار عينة تكونت من (106) من موظفي شركات بريطانية من كلا الجنسين ممن يعملون في الجامعة. استخدم الباحثان مقياس التوجه نحو الكمال المتعدد الأبعاد المكون من (45) فقرة لقياس التوجه نحو الكمال بأشكاله الثلاثة (Hewitt & Flett)، ومقياس (Schaufeli, Leiter, Maslach, & Jackson)، للاحتراق النفسي. أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية، فالموظفين الذين لديهم كمال ذاتي لديهم مستويات متدنية من الاحتراق النفسي. كما أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية للموظفين الذين لديهم مستويات عالية من الكمال الموجه نحو الآخرين لديهم مستويات متدنية من الاحتراق النفسي. كما أظهرت النتائج وجود علاقة طردية، فالموظفين الذين لديهم مستويات عالية من الكمال الموصى به اجتماعيًا لديهم مستويات عالية من الاحتراق النفسي، كما أشارت

الدراسة إلى أن الاختلافات الفردية في التوجه نحو الكمال ربما تكون عاملًا مهمًا في الانخراط بالعمل.

أجرى كل من هيل وهل وأبليتون (Hill, Hall & Appleton, 2010) دراسة هدفت إلى معرفة فيما إذا كانت ميول التوافق المختلفة (Different Coping Tendencies) تتوسط العلاقة بين الكمال الموجه ذاتيًا والكمال الموصى به اجتماعيًا من جهة، والاحتراق النفسي من جهة أخرى. وقد بلغت عينة الدراسة (206) لاعبًا رياضيًا. لتحقيق هدف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس التوجه نحو الكمال المتعدد الأبعاد (Hewitt & Flett) لقياس الكمال الموجه ذاتيًا والكمال الموصى به اجتماعيًا. كما تم تقييم الاحتراق النفسي باستخدام استبيان الاحتراق النفسي للرياضيين (Raedeke & Smith's). أشارت النتائج إلى توسط ميول التوافق المختلفة العلاقة بين أبعاد الكمال والاحتراق النفسي للاعبين؛ فالمستويات المرتفعة من الكمال الموصى به اجتماعيًا مرتبط بمستويات عالية من تجنب ميول التوافق المختلفة، و بالتالي زيادة الاحتراق النفسي للاعبين. بالمقابل، فقد ارتبطت مستويات عالية من الكمال الموجه ذاتيًا بمستويات عالية من ميول التوافق المختلفة، ومستويات متدنية من تجنب التغلب عليها، ومن ثم انخفاض معدل الاحتراق النفسي للاعبين . كما تقترح النتائج أن ميول التوافق المختلفة من الممكن أن تعزز العلاقة المتباينة بين الكمال الموجه ذاتيًا، والكمال الموصى به اجتماعيًا، والاحتراق النفسي للاعبين.

أما دراسة دي سوزا، وإيغان، وريس (D'Souza, Egan & Rees, 2011) فقد هدفت إلى فحص العلاقة بين التوجه نحو الكمال وكلٍ من الإجهاد، والاحتراق النفسي لدى عينة من المعالجين النفسيين. بلغت عينة الدراسة (78) من المعالجين النفسيين العاملين في العيادات

النفسية في استراليا. استخدم الباحثون في هذه الدراسة مقياس (Copenhagen) للاحتراق النفسي، ومقياس التوجه نحو الكمال المتعدد الأبعاد (Slaney,et al)، ومقياس الإجهاد والقلق (Lovibond & Lovibond). أظهرت النتائج أن الإجهاد له تأثيرات هامه في العلاقة بين التوجه نحو الكمال والاحتراق النفسي. كما بينت أن الإجهاد وجد كمتغير دخيل جزئي في العلاقة بين الكمال والاحتراق النفسي الشخصي. ووجدت أيضًا أن الإجهاد يتوسط بشكل تام تأثير التوجه نحو الكمال في أبعاد الاحتراق النفسي: بُعد المرتبط بالعميل، وبُعد المرتبط بالعمل. كما أبرزت النتائج أن التوجه نحو الكمال كان مرتبطًا بشكل مباشر، وغير مباشر بأنواع متعددة من الاحتراق النفسي لدى المعالجين النفسيين.

قام كل من فيلب، إيغان، كين (Philp, Egan & Kane, 2011) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين التوجه نحو الكمال والاحتراق النفسي، ومعرفة فيما إذا كانت زيادة الالتزام بالعمل أوالمماطلة به عوامل تتوسط هذه العلاقة. بلغت عينة الدراسة (69) من الأفراد الذين يبحثون عن استشارات في شركات استشارية من كلا الجنسين في استراليا. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون مقياسين: التوجه نحو الكمال المتعدد الأبعاد (Frost, et al)، ومقياس ثانٍ (Hewitt & Flett). ولقياس الاحتراق النفسي استخدموا مقياس (Copenhagen). وقد أشارت النتائج إلى أن التأجيل لا يتوسط العلاقة بين الاهتمام بالأخطاء والاحتراق. بينما كان الالتزام الزائد عن الحد في العمل عاملًا وسطيًا في العلاقة بين الاهتمام بالأخطاء التي تقود إلى الاحتراق.

أجرى فيرلي (Fairlie, 2011) دراسة هدفت إلى فهم أفضل للكمال في سياق تعديل العمل. تكونت عينة الدراسة من (278) موظفًا كنديًا من كلا الجنسين، ممن يعملون عشرين

ساعةً يوميًا. استخدم الباحث مقياس الكمال المتعدد الأبعاد (Hewitt & Flett) المكون من 45 فقرة لقياس الكمال الموجه ذاتيًا، والكمال الموصى به اجتماعيًا. ولقياس الاحتراق النفسي، تم استخدام مقياس (Schaufeli, Leiter, Maslach, & Jackson) للاحتراق النفسي. وتم قياس الرضا الوظيفي بمقياس (Hackman & Oldham) للرضا الوظيفي. أظهرت النتائج أن أبعاد الكمال: الكمال الموجه ذاتيًا، والكمال الموصى به اجتماعيًا، تنبأت بوجود اختلاف من خلال خصائص العمل المقترحة، كما أظهرت النتائج أن الكمال يلعب دورًا مهمًا في رفع مستويات الاكتئاب كمظهر من مظاهر الاحتراق لدى هؤلاء الموظفين.

أجرى شوينكي (Schwenke, 2012) دراسة هدفت إلى تقييم العلاقة بين التوجه نحو الكمال وكل من الإجهاد، ومصادر التكيف، والاحتراق النفسي لدى عينة من مفسري لغة الإشارة. تكونت عينة الدراسة من (238) فردًا من كلا الجنسين. استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس (Maslach & Jackson)،للاحتراق النفسي، ومقياس التوجه نحو الكمال المعدل والمنقح (Slaney, et al). ومقياسين للإجهاد الأول (Cohen, Kamarck, & Mermelstein)، و الثاني(Cohen & Williamson). ومقياس التكيف (Matheny & Curlett). أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط دال بين سمة التوجه نحو الكمال التكيفي والاحتراق النفسي، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين الكمال غير التكيفي والاحتراق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة ولصالح الإناث. كما أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في التوجه نحو الكمال التكيفي.

كما أجرى كل من تشايلدز وستوبر(Childs & Stoeber, 2012) دراستين طوليتين لبحث الفروقات الفردية في الكمال المحدد اجتماعيًا، وكيف تساهم هذه الفروقات في زيادة

الضغوط وأعراض الاحتراق النفسي لدى الموظفين في ميدان العمل بمرور الزمن. تكونت عينة الدراسة الأولى من (116) موظفًا إداريًا من كلا الجنسين في مؤسسة تأمين الرعاية الأولية والخدمات الصحية الوطنية في جنوب إنجلترا. ولقياس الكمال المحدد اجتماعيًا، استخدم الباحثان مقياس التوجه نحو الكمال المتعدد الأبعاد (Hewitt & Flett). ولقياس الاحتراق النفسي، استخدم الباحثان مقياس (Schaufeli, et al). أشارت نتائج الدراسة الأولى إلى أن الكمال الموصى به اجتماعيًا باعتباره سمة شخصية، قد يساهم في تطوير دور الإجهاد والاحتراق النفسي بمرور الزمن. كما أن الكمال الموصى به اجتماعيًا كان مرتبطًا بانتشار مستويات عالية من التوتر والاحتراق النفسي.

أما الدراسة الثانية، فقد تكونت عينة الدراسة فيها من (349) معلمًا ومعلمة يعملون لصالح جمعية مستقلة تقدم المعلومات والنصيحة للمعلمين في المملكة المتحدة. استخدم الباحثان مقاييس الدراسة الأولى لقياس الكمال والاحتراق النفسي. أشارت النتائج إلى أن الكمال المحدد اجتماعيًا ارتبط بمستويات عالية من التوتر والاحتراق النفسي بمرور الزمن. وفي الدراسة الأولى فإن الكمال المحدد اجتماعيًا كان مرتبط بزيادة التوتر وعدم الفعالية، بينما ارتبط الكمال المحدد اجتماعيًا في الدراسة الثانية بزيادة التوتر وجميع أعراض الاحتراق النفسي بأشكالها الثلاثة: الإرهاق، والسخرية، وعدم الفعالية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التوجه نحو الكمال وعلاقته بالاحتراق النفسي، بأنها جميعًا أجريت في البيئة الغربية، فلا وجود لأية دراسة عربية تطرقت لهذا الموضوع حسب علم الباحث.

كما يُلحظ أيضًا في تلك الدراسات أنها جاءت متباينة في نتائجها، فبعضها توصل إلى نتيجة مفادها وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التوجه نحو الكمال والاحتراق النفسي كما ورد في دراسة شوينكي (Schwenke, 2012)، وبعضها الآخر يشير إلى وجود علاقة طردية بين التوجه نحو الكمال والاحتراق النفسي كما ورد في دراسة فيرلي (Fairlie, 2011). لذلك جاءت هذه الدراسة في محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين التوجه نحو الكمال والاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين في لواء الوسطية، وما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف كل من الجنس، والحالة الاجتماعية، والمرحلة الدراسية التي يدرسها المعلم، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل عرضًا مفصلًا للخطوات التي اتُّبعت في تنفيذ إجراءات هذه الدراسة، من حيث وصف مجتمع الدراسة، وكيفية اختيار العينة من هذا المجتمع، والأدوات التي استخدمت لتحقيق أهداف الدراسة، فضلًا عن الخطوات التي أُتبعت للتحقق من صدق تلك الأدوات وثباتها. كذلك، يتضمن هذا الفصل وصفًا لمتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات واستخراج النتائج.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في لواء الوسطية للفصل الدراسي الأول من العام 2014/ 2015, والبالغ عددهم (659) معلمًا ومعلمة، حسب البيانات الصادرة من مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة، ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والمرحلة التي يدرسها المعلم، والحالة الاجتماعية.

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة التي يدرسها المعلم والحالة الاجتماعية

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	259	0.40
	أنثى	400	0.60
	الكلي	659	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	531	0.80
	ماجستير فأعلى	128	0.20
	الكلي	659	100.0
الخبرة	من 3 سنوات فما دون	114	0.18
	من 4 حتى 9 سنوات	240	0.36
	من 10 سنوات فأكثر	305	0.46
	الكلي	659	100.0
المرحلة التي يدرسها	أساسي (من الأول حتى الثالث)	166	0.25
	أساسي (من الرابع حتى العاشر)	329	0.50
	ثانوي	164	0.25
	الكلي	659	100.0
الحالة الاجتماعية	اعزب	142	0.21
	متزوج	517	0.78
	الكلي	659	100.0

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من 420 معلمًا ومعلمة من العاملين في لواء الوسطية للعام الدراسي2015/2014، والتي تم اختيارها بالطريقة المتيسرة، وبعد أن تم استبعاد الاستبانات التي لم يلتزم أفرادها بالتعليمات المطلوبة استقرت عينة الدراسة على (390) معلمًا ومعلمة. ويبين الجدول رقم (2) توزيع أفراد هذه العينة.

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة التي يدرسها المعلم والحالة الاجتماعية

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	168	43.1
	أنثى	222	56.9
	الكلي	390	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	331	84.9
	ماجستير فأعلى	59	15.1
	الكلي	390	100.0
الخبرة	من 3 سنوات فما دون	45	11.5
	من 4 حتى 9 سنوات	140	35.9
	من 10 سنوات فأكثر	205	52.6
	الكلي	390	100.0
المرحلة التي يدرسها	أساسي (من الأول حتى الثالث)	66	16.9
	أساسي (من الرابع حتى العاشر)	260	66.7
	ثانوي	64	16.4
	الكلي	390	100.0
الحالة الاجتماعية	أعزب	42	10.8
	متزوج	348	89.2
	الكلي	390	100.0

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم العمل على تطوير مقياسين لكل من التوجه نحو الكمال، والاحتراق النفسي .

مقياس التوجه نحو الكمال:

تم الاطلاع على عدة مقاييس للتوجه نحو الكمال، منها مقياس لفروست وآخرين ل Frost, Marten, Lahart, Rosenblate, 1990)، ومقياس هيوت وفليت (Hewitt & Flett, 1991)، ومقياس السعي نحو الكمال المعدل لسلاني وآخرين (Slaney, et al., 2001). وقد

تم إجراء عدة مقابلات مع المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة، وتم توضيح مفهوم التوجه نحو الكمال، والنقاش معهم حول السلوكات التي تدل أو تكشف عن سلوك التوجه نحو الكمال لديهم أو لدى زملائهم في العمل، فأسفرت نتائج المقابلات على الحصول على العديد من الأفكار التي تنطوي تحت مفهوم الالتزام الأخلاقي، والتي ساهمت في أضافة بُعد الالتزام الخُلقي والذي يمكنه تصنيفه كأحد أكثر أبعاد التوجه نحو الكمال التكيفي أهمية، فمن غير الممكن أن نتكلم عن شخص لديه معايير عالية، ودرجة عالية من التنظيم، دون وجود درجة عالية من الالتزام الخُلقي.

وبعد الاطلاع على المقاييس المعدة مسبقًا والمقابلات التي أجريت، تم تطوير مقياس التوجه نحو الكمال لدى المعلمين، تكون المقياس بصورته الأولية من (48) فقرة جاءت موزعة على أربعة أبعاد تمثلت في: بُعد المعايير العالية، وبُعد التنظيم، وبُعد المثابرة والتميز، وبُعد الالتزام الخُلقي.

صدق المقياس:

صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق المحتوى للمقياس بعد عرضه على خمسة عشر محكمًا، منهم ستة من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي، وخمسة في الإرشاد النفسي، ، وأثنين من قسم المناهج والتدريس في جامعة اليرموك، وواحد في التربية الخاصة، وواحد في اللغة العربية ملحق (أ) وقد طلب من أعضاء لجنة التحكيم الاطلاع على فقرات المقياس، وإبداء ملحوظاتهم حول الفقرات الموجودة في المقياس، من حيث مدى انتماء الفقرات للأبعاد، ومدى الوضوح في تلك الفقرات، ومدى مناسبة تلك الفقرات للفئة المستهدفة، وأي ملحوظات أخرى قد يرونها مناسبة من وجهة نظرهم.

وفي ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة، التي أجمع عليها المحكمين بنسبة 80%. تم الأخذ بتلك الملحوظات والمتمثلة بحذف بُعد المثابرة والتميز، على أساس أن المثابرة والتميز هو نتيجة للتوجه نحو الكمال. كما تمثلت التعديلات بإعادة صياغة بعض الفقرات، كما في بُعد التنظيم، حيث تم تعديل فقرة (من المهم بالنسبة لي أن أكون كفوًا في ما أقوم به) إلى (أحاول أن أكون كفوًا في كل ما أقوم به). كذلك تم إعادة صياغة فقرة أخرى في بُعد التنظيم وهي (أكتب ما أقوم به) إلى (أوثق ما أقوم به من أجل مراجعته باستمرار). وأيضًا تم توحيد بعض المسميات مثل (تلاميذ ، طلاب) لتصبح طلبة.

كذلك تم حذف الفقرات غير المنتمية؛ فقد تم حذف بعض الفقرات في بُعد المعايير العالية وهي (أشعر بالسعادة عند تحقيق أحد زملائي أهدافًا عالية المستوى وكأنني الذي حققت ذلك الهدف) والفقرة (أشعر بالسعادة عندما أنجح في تحقيق أهدافي التدريسية)، كما تم إضافة عدد من الفقرات لأبعاد المقياس، حيث تم إضافة تسع فقرات لبُعد التنظيم؛ فقد تم إضافة الفقرة (أحرص على ربط المادة التعليمية الجديدة بالخبرات السابقة لدى الطلبة)، والفقرة (أحرص على تحديد الزمن اللازم لتحقيق الهدف التدريسي الذي أسعى إليه بكل دقة)، والفقرة (أسعى إلى توزيع الطلبة إلى مجموعات من بداية الفصل الدراسي)، والفقرة (أسعى إلى توظيف نماذج التعلم داخل الحصة الصفية وفق المراحل الخاصة بكل نموذج)، والفقرة (استخدم الوسائل التعليمية المناسبة بكل مادة بشكل يسهل على الطلاب من إدراك المادة التعليمية)، والفقرة (أعنون السبورة بشكل يومي حسب الموضوع)، والفقرة(أُعدُ اختبارات تشخيصية مقننة للكشف عن قدرات الطلبة التحصيلية)، والفقرة (أحرص على تنظيم دخول الطلبة وخروجهم من الغرفة الصفية)، والفقرة (أُعدُ خططًا علاجية متكاملة تتضمن إجراءات تحسن من أداء الطلبة).

كما تم إضافة أربع فقرات لبُعد الالتزام الخُلقي، فقد تم إضافة الفقرة (أحرص بشكل تام على التحضير اليومي للمواد التي أدرسها) ، والفقرة (أعمل بكامل طاقتي في جميع أوقات العمل)، والفقرة (أحرص على تنفيذ الخطط السنوية التي أضعها في بداية كل عام دراسي بشكل كامل)، والفقرة(أبحث عما هو مفيد وجديد في تخصصي)، والملحق (ب) يبين المقياس بصورته الأولية.

مؤشرات صدق بناء المقياس:

تم تطبيق أداة الدراسة بعد تعديلها على عينة استطلاعية مؤلفة من (35) معلمًا ومعلمة، ممن يعملون في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الأداة وبين أداة الدراسة والأبعاد التي تتبع لها، وذلك كما في الملحق (ج).

يلاحظ من الملحق (ج)، أن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد المعايير العالية قد تراوحت بين (0.44- 0.64) مع بُعدها، وبين (0.35- 0.63) مع الكلي للأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد التنظيم قد تراوحت بين (0.45 - 0.64) مع بُعدها، وبين (0.44 - 0.62) مع الكلي للأداة، وأخيراً؛ أن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الالتزام الخلقي قد تراوحت بين (0.33 - 0.63) مع بُعدها، وبين (0.26 - 0.58) مع الكلي للأداة.

يلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء؛ أنَّ معامل ارتباط كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مع أداة الدراسة وأبعادها لم يقل عن معيار (0.20)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات أداة الدراسة الأولى(عودة، 2002). الملحق (د) يبين المقياس بصورته النهائية.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب معاملات ارتباط أبعاد أداة الدراسة مع العلامة الكلية، علاوة على حساب معاملات الارتباط البينية (Inter-correlation) لأبعاد أداة الدراسة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وذلك كما في الجدول (3).

جدول (3)

قيم معاملات ارتباط أبعاد أداة الدراسة الأولى مع أداة الدراسة، ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد أداة الدراسة

العلاقة بين	الإحصائي	المعايير العالية	التنظيم	الالتزام الخلقي
التنظيم	معامل الارتباط	**0.79**		
	الدلالة الإحصائية	0.000		
الالتزام الخلقي	معامل الارتباط	**0.84**	**0.80**	
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	
التوجه نحو الكمال	معامل الارتباط	**0.92**	**0.94**	**0.93**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000

يلاحظ من الجدول (3)، أن قيم معاملات ارتباط أبعاد أداة الدراسة مع أداة الدراسة قد تراوحت بين (0.92 - 0.94)، وأن قيمة معامل الارتباط البيني لأبعاد أداة الدراسة قد تراوحت بين 0.79 - 0.84). والجدول رقم (4) يبين فقرات مقياس التوجه نحو الكمال التكيفي والأبعاد التي اشتمل عليها.

جدول (4)

توزيع فقرات مقياس التوجه نحو الكمال بصورته النهائية على أبعاده الثلاثة

الأبعاد	الفقـــــــرات	المجموع
المعايير العالية	1، 4، 7 ، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28، 31، 34، 37	13
التنظيم	2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29، 32، 35، 38، 40، 42، 43، 44، 45	18
الالتزام الخُلقي	3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30، 33، 36، 39، 41، 46	15
المجموع		46

ثبات المقياس:

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وأبعادها؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alph) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأداة الدراسة وأبعادها؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، وذلك كما في الجدول (5).

جدول (5)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأداة الدراسة الأولى وأبعادها

المقياس وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
المعايير العالية	0.82	0.91	13
التنظيم	0.87	0.83	18
الالتزام الخلقي	0.83	0.87	15
الكلي	0.94	0.81	46

يلحظ من الجدول (5)، أن ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة قد بلغت قيمته (0.94) ولأبعادها تراوحت بين (0.82-0.87)، في حين أن ثبات الإعادة لأداة الدراسة قد بلغت قيمته (0.81)، ولأبعادها تراوحت بين (0.83-0.91).

طريقة تصحيح المقياس:

يتكون المقياس بصورته النهائية من (46) فقرة، للإجابة على كل منها تدريج خماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، إطلاقًا) تأخذ الأوزان الآتية: دائمًا (5) درجات، غالبًا (4) درجات، أحيانًا(3) درجات، نادرًا(2) درجتان، إطلاقًا(1) درجة، وتتراوح الدرجة الكلية على البُعد الأول

بين (13– 65) درجة، والبُعد الثاني بين (18 – 90) درجة ، والبُعد الثالث بين (15 –75) درجة، وتتراوح الدرجات على المقياس الكلي بين (46 –230) درجة، وللحكم على مدى توجه المعلمين نحو الكمال تم تحويل هذه الدرجات بحيث تنحصر بين (1–5) درجات، وتم تقسيم توجه المعلمين نحو الكمال إلى فئات حسب المعايير الآتية:

من (1 –2.33) توجه منخفض نحو الكمال.

من (2.34–3.67) توجه متوسط نحو الكمال.

من (3.68– 5) توجه مرتفع نحو الكمال.

مقياس الاحتراق النفسي

في البداية تم الاطلاع على مقاييس عدة استخدمت لقياس ظاهرة الاحتراق النفسي، منها مقياس ماسلاش وجاكسون(Maslach, Jackson, 1981) ومقياس سيدمان وزاجر(Seidmen & Zager, 1987)، ومقياس كوبنهاغن(Copenhagen, 2005) للاحتراق النفسي، بعد ذلك تم عمل سلسلة من المقابلات مع عدد من المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة في مجال التدريس، وتم التحدث إليهم عن ظاهرة الاحتراق النفسي في ميدان العمل. قام المعلمون بتقديم مؤشرات وأعراض عن حدوث هذه الظاهرة لديهم، وتم من خلال هذه المقابلات، الحصول على العديد من المعلومات التي ساعدت في تطوير هذا المقياس، من حيث إضافة أبعاد جديدة وإعادة تسمية للأبعاد التي كانت موجودة مسبقًا.

وبعد الاطلاع على المقاييس المعدة مسبقًا، والمقابلات التي أجريت، تم تطوير مقياس لظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين. تكون المقياس بصورته الأولية من 41 فقرة جاءت

موزعة على أربعة أبعاد تمثلت في: بُعد تدني مستوى الأداء، وبُعد الإجهاد الانفعالي والتبلد، وبُعد تدني مستوى العلاقات الاجتماعية، وبُعد الإنهاك الجسدي.

صدق المقياس:

صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق المقياس المستخدم في هذه الدراسة بعرضه على أربعة عشر محكمًا من الذين قاموا بتحكيم مقياس التوجه نحو الكمال، ملحق (أ) . طلب من أعضاء لجنة التحكيم الاطلاع على فقرات المقياس، وإبداء ملحوظاتهم حول الفقرات الموجودة في المقياس، من حيث مدى انتماء الفقرات للأبعاد، ومدى الوضوح في تلك الفقرات، ومدى مناسبة تلك الفقرات للفئة المستهدفة، وأية ملحوظات أخرى مناسبة من وجهة نظرهم، ويبين الملحق (د) المقياس بصورته الأولية.

وفي ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة، التي أجمع عليها المحكمين بنسبة 80%.تم الأخذ بتلك الملحوظات المتمثلة بإعادة تسمية الأبعاد الأربعة، فقد تم إعادة تسمية البُعد الأول: من (التراجع في مستوى الجهد) إلى (تدني مستوى الأداء)، والبُعد الثاني: من(الجانب الانفعالي) إلى (الإجهاد والتبلد الإنفعالي)، والبُعد الثالث: من (الجانب الاجتماعي) إلى (تدني مستوى العلاقات الاجتماعية) والبُعد الرابع من (الجانب الجسدي) إلى (الإنهاك الجسدي).

كذلك، تم إعادة صياغة بعض الفقرات مع حذف الفقرات غير المنتمية. فقد تم حذف فقرة في بُعد الشعور بالإنهاك الجسدي؛ وهي: (أعاني من صعوبة في التركيز خلال تفاعلي مع

الطلبة)، كذلك تم توحيد الجمل لتكون جملًا فعلية، وحذف لكلمات(لا، ولم في بداية الجمل)، كما في فقرات البُعد الأول (لم أعد أحضر للمادة الدراسية)، و (لم أعد راضٍ عن انخفاض التحصيل الأكاديمي للطلبة)، و (لم أعد أشارك في الدورات التدريبية لتطوير الأداء)، وكذلك لفقرات في البُعد الثاني مثل: (لا أبدي أية رغبة في التعامل مع أولياء أمور الطلبة)، و (لا أهتم بمشاعر زملائي في العمل). كذلك تم حذف بعض المفرادات مثل: (صرت) واستبدالها بكلمة (أصبحت)، وكلمة (اختلال) تم استبدالها بكلمة اضطراب.

مؤشرات صدق بناء المقياس:

تم تطبيق أداة الدراسة بعد تعديلها على عينة استطلاعية مؤلفة من (35) معلماً ومعلمة، ممن يعملون في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الأداة وبين أداة الدراسة الثانية، والأبعاد التي تتبع لها، وذلك كما في الملحق (هـ).

يلحظ من الملحق(هـ).أن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد تدني مستوى الأداء قد تراوحت بين (0.40-0.75) مع بُعدها، وبين (0.40-0.72) مع الكلي للأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الإجهاد الإنفعالي والتبلد قد تراوحت بين (0.56-0.73) مع بُعدها، وبين (0.51-0.73) مع الكلي للأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد تدني مستوى العلاقات الاجتماعية قد تراوحت بين (0.57-0.71) مع بُعدها، وبين (0.45-0.71) مع الكلي للأداة، وأخيراً؛ أن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الإنهاك الجسدي قد تراوحت بين (0.55-0.75) مع بُعدها، وبين (0.44-0.72) مع الكلي للأداة.

يلحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء؛ أنَّ معامل ارتباط كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مع أداة الدراسة وأبعادها لم يقل عن معيار (0.20)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات أداة الدراسة. علمًا أنه تم حذف فقرتين لانخفاض ارتباطهما ببعديهما دون المعيار(0.20) وهما الفقرة رقم 14 التي نصت على " أهتم بمشاعر زملائي بالعمل" وهي من ضمن بُعد الإجهاد الانفعالي والتبلد، والفقرة رقم 31 التي نصت على "أهتم بمنظري الخارجي" وهي ضمن بُعد تدني الاهتمام بمستوى العلاقات الاجتماعية، والملحق (و) المقياس بصورته النهائية بعد إجراءات التحكيم والصدق البنائي.

إضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب معاملات ارتباط أبعاد أداة الدراسة مع أداة الدراسة، علاوة على حساب معاملات الارتباط البينية لأبعاد أداة الدراسة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك كما في الجدول (6).

جدول(6)

قيم معاملات ارتباط أبعاد أداة الدراسة الثانية مع أداة الدراسة، ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد أداة الدراسة

العلاقة بين:	الإحصائي	الشعور بتدني مستوى الأداء	الإجهاد الانفعالي والتبلد	الشعور بتدني مستوى العلاقات الاجتماعية	الشعور بالإنهاك الجسدي
الإجهاد الانفعالي والتبلد	معامل الارتباط	**0.86**			
	الدلالة الإحصائية	0.000			
تدني مستوى الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية	معامل الارتباط	**0.84**	**0.86**		
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000		
الإنهاك الجسدي	معامل الارتباط	**0.76**	**0.79**	**0.79**	
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	
الاحتراق النفسي	معامل الارتباط	**0.94**	**0.95**	**0.94**	**0.88**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000

يلحظ من الجدول (6)، أن قيم معاملات ارتباط أبعاد أداة الدراسة مع أداة الدراسة قد تراوحت بين (0.88-0.95)، وأن قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد أداة الدراسة قد تراوحت

بين (0.76–0.86). والجدول رقم (7) يبين المقياس بصورته النهائية والأبعاد والفقرات التي أشتمل عليها.

جدول (7)

توزيع فقرات مقياس الاحتراق النفسي على أبعاده الأربعة التي أشتمل ليها

الأبعاد	الفقرات	المجموع
التدني في مستوى الأداء	1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 29، 32، 35، 38	11
الإجهاد الانفعالي والتبلد	2، 6، 10، 18، 22، 26، 30، 36، 39، 40	11
التدني في مستوى العلاقات الاجتماعية	3، 7، 11، 15، 19، 23، 27، 34، 37	9
الإنهاك الجسدي	4، 8، 12، 16، 20، 24، 28	7
المجموع الكلي		38

ثبات المقياس:

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة الثانية وأبعادها؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول على العينة الاستطلاعية. ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة، تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، وذلك كما في الجدول (8).

جدول (8)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأداة الدراسة الثانية وأبعادها

المقياس وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
تدني مستوى الأداء	0.83	0.82	11
الإجهاد الانفعالي والتبلد	0.87	0.81	11
تدني مستوى الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية	0.84	0.87	9
الإنهاك الجسدي	0.80	0.89	7
الكلي للمقياس	0.95	0.79	38

يلحظ من الجدول (8)، أن ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة قد بلغت قيمته (0.95) ولأبعادها تراوحت بين (0.80-0.87)، في حين أن ثبات الإعادة لأداة الدراسة قد بلغت قيمته (0.79) ولأبعادها تراوحت بين (0.81- 0.89).

طريقة تصحيح المقياس:

يتكون المقياس بصورته النهائية من (38) فقرة، وسلم الإجابة من 5 مستويات(دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا ،إطلاقًا) وتأخذ الأوزان الآتية دائمًا(5) درجات، غالبًا(4) درجات، أحيانًا(3) درجات ، نادرًا (2) درجتان، إطلاقًا(1) درجة واحدة، وتتراوح الدرجة الكلية على البُعد الأول بين (11 – 55) درجة، والبُعد الثاني بين(11– 55) درجة ، والبُعد الثالث بين (9 – 45) درجة، والبُعد الرابع بين (7 – 35) درجة، وتتراوح الدرجات على المقياس الكلي بين(38–190) درجة، ولمعرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين،تم تحويل هذه الدرجات بحيث تنحصر بين (1–5) درجات، وتم تصنيف المعلمين الذين يعانون من ظاهرة الاحتراق النفسي المعلمين إلى ثلاثة فئات حسب المعايير الآتي:

من (1 – 2.33). مستوى منخفض من الاحتراق النفسي.

من(2.34 – 3.67). مستوى متوسط من الاحتراق النفسي.

من (3.68– 5). مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي.

إجراءات الدراسة

قام الباحث باتباع عددٍ من الخطوات أثناء تنفيذ هده الدراسة على النحو الآتي:

- تم الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة الكلية في الجامعة موجه إلى مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة المعنية بإجراءات الدراسة. ملحق (و)
- تم الحصول على الموافقة الرسمية من مديرية التربية والتعيلم لمنطقة إربد الثالثة لتطبيق أداتي الدراسة على المعلمين والمعلمات العاملين ضمن مدارس لواء الوسطية. ملحق(ز)
- تم التنسيق مع مدراء المدارس، للحصول على موافقة منهم لتطبيق الاستبانه، ولمعرفة الوقت المناسب لدى أعضاء الهيئة التدريسية لتطبيق تلك الاستبانة.
- تم تجهيز أداتي الدراسة بالصورة النهائية؛ مقياس التوجه نحو الكمال، ومقياس الاحتراق النفسي.
- في يوم الأحد 2014/10/02 تم زيارة للمدارس المعنية بتطبيق إجراءات الدراسة، على مدار ثلاثة أيام، والبالغ عددها 23 مدرسة منها 11 مدرسة خاصة بالذكور، و12 خاصة بالإناث، تم توضيح طبيعة التعليمات المطلوبة في الإجابة على فقرات المقياس، وتم تذكيرهم بأن هذه البيانات التي سوف يتم جمعها هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم التعامل معها بسرية تامة، مع رجاء أن تكون الإجابة على جميع الفقرات بموضوعية وصدق.

- تم الاستعانة بمجموعة من المعلمين والمعلمات في توزيع وجمع الاستبانات، وتم التوضيح لهم كيفية الإجابة على فقرات المقياس من خلال وضع الإشارة الآتية (x) تحت المستوى والتي تمثل مدى انطباق الفقرة مع الانطباع الموجود عند المعلم.
- أعطيت العينة الوقت الكافي في الإجابة على فقرات المقياسين بمقدار ساعة. وبعد ذلك تم جمع اوراق الاجابة على مدار ثلاثة أيام متتالية.
- تم إجراء التحليلات الإحصائية على البيانات التي تم جمعها من خلال استخدام البرنامج الإحصائي(SPSS). بعد ذلك تم استخراج النتائج، وصنفت حسب أهداف الدراسة، كما تم تحليل هذه النتائج ومناقشتها.

متغيرات الدراسة:

أولًا: المتغيرات الرئيسة:

1- التوجه نحو الكمال التكيفي.

2- الاحتراق النفسي.

المتغيرات الديموغرافية (التصنيفية):

1- الجنس، وله فئتان (ذكر، أنثى).

2- المؤهل العلمي، وله مستويان (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

3- الخبرة، ولها ثلاثة مستويات (من 3 سنوات فما دون، من 4 حتى 9 سنوات، من 10 سنوات فأكثر).

4- المرحلة الدراسية التي يدرسها؛ ولها ثلاثة مستويات الحلقة الأساسية الأولى (من الأول حتى الثالث). المرحلة الأساسية (من الرابع حتى العاشر)، المرحلة الثانوية.

5- الحالة الاجتماعية؛ ولها مستويان (أعزب، متزوج).

المعالجات الإحصائية:

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التوجه نحو الكمال التكيفي وأبعاده، والفقرات التي تتبع للأبعاد لدى معلمي ومعلمات مدارس لواء الوسطية، مع مراعاة ترتيب الأبعاد، ثم الفقرات في ضوء الأبعاد التي تتبع لها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التوجه نحو الكمال التكيفي لدى معلمي ومعلمات مدارس لواء الوسطية وفقاً للمتغيرات، وإجراء تحليل التباين الخماسي لها وفقاً للمتغيرات. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أبعاد التوجه نحو الكمال التكيفي لدى معلمي ومعلمات مدارس لواء الوسطية وفقاً للمتغيرات، ثم إجراء تحليل التباين الخماسي المتعدد لها مجتمعة وفقاً للمتغيرات، وتم إجراء تحليل التباين الخماسي لها كلًا على حدة وفقاً للمتغيرات.

- للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق النفسي وأبعاده، والفقرات التي تتبع للأبعاد لدى معلمي ومعلمات مدارس

لواء الوسطية، مع مراعاة ترتيب الأبعاد، ثم الفقرات في ضوء الأبعاد التي تتبع لها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

- للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية وفقاً للمتغيرات، وإجراء تحليل التباين الخماسي لها وفقاً للمتغيرات. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أبعاد الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية وفقاً للمتغيرات، ثم تم إجراء تحليل التباين الخماسي المتعدد لها مجتمعة وفقاً للمتغيرات، ثم تم إجراء تحليل التباين الخماسي لها كلًا على حدة وفقاً للمتغيرات، ثم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية الخاصة بها كلًا على حدة وفقاً لمتغير (المرحلة التي يدرسها المعلم).

- للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس؛ تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين التوجه نحو الكمال التكيفي وأبعاده من جهة، وبين الاحتراق النفسي وأبعاده من جهة أخرى لدى معلمي ومعلمات مدارس لواء الوسطية.

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضًا مفصلًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفقًا لتسلسل أسئلتها على النحو الآتي:

أولاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نصَّ على: "**ما مستوى التوجه نحو الكمال لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية؟**"؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، مع مراعاة ترتيب الأبعاد تنازلياً، وذلك كما في الجدول (9).

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتوجه نحو الكمال التكيفي وأبعاده لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية

الرتبة	رقم المجال	التوجه نحو الكمال ومجالاته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	الالتزام الخلقي	4.32	0.42	كبيرة
2	1	المعايير العالية	4.29	0.41	كبيرة
3	2	التنظيم	4.11	0.46	كبيرة
		الكلي للمقياس	4.23	0.41	كبيرة

يلاحظ من الجدول (9)، أن درجة التوجه نحو الكمال التكيفي وأبعاده لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية (كبيرة) وجاءت أبعاد التوجه نحو الكمال التكيفي لديهم وفقاً للترتيب الآتي: بُعد الالتزام الخلقي في المرتبة الأولى، تلاه بُعد المعايير العالية في المرتبة الثانية، وأخيراً؛ بُعد التنظيم في المرتبة الثالثة.

ثانياً. للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات التوجه نحو الكمال التكيفي لدى معلمي ومعلمات مدارس لواء الوسطية تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة،

المرحلة الدراسية التي يدرسها، والحالة الاجتماعية)؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتوجه نحو الكمال لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية وفقاً لتلك المتغيرات، وذلك كما في الجدول (10).

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتوجه نحو الكمال التكيفي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية وفقاً للمتغيرات

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	4.11	0.41
	أنثى	4.32	0.38
المؤهل العلمي	بكالوريوس	4.24	0.41
	ماجستير فأعلى	4.18	0.35
الخبرة	من 3 سنوات فما دون	4.24	0.36
	من 4 حتى 9 سنوات	4.21	0.38
	من 10 سنوات فأكثر	4.24	0.43
المرحلة التي يدرسها	أساسي (من الأولى حتى الثالث)	4.27	0.40
	أساسي (من الرابع حتى العاشر)	4.21	0.41
	ثانوي	4.26	0.40
الحالة الاجتماعية	أعزب	4.19	0.36
	متزوج	4.24	0.41

يلاحظ من الجدول (10)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للتوجه نحو الكمال التكيفي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات. وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم إجراء تحليل التباين الخماسي 5-way ANOVA للتوجه نحو الكمال التكيفي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (11).

جدول (11)

نتائج تحليل التباين الخماسي للتوجه نحو الكمال التكيفي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية وفقاً للمتغيرات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	4.524	1	4.524	**29.219**	0.000
المؤهل العلمي	0.096	1	0.096	0.620	0.431

الخبرة	0.169	2	0.084	0.544	0.581
المرحلة التي يدرسها	0.711	2	0.356	2.296	0.102
الحالة الاجتماعية	0.000	1	0.000	0.000	0.993
الخطأ	59.148	382	0.155		
الكلي	64.242	389			

يتبين من الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للتوجه نحو الكمال التكيفي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والخبرة، والمرحلة الدراسية التي يدرسها المعلم، والحالة الاجتماعية.

في حين يتبين من الجدول (11) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين للتوجه نحو الكمال التكيفي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية يعزى لمتغير (الجنس)؛ حيث تتوجه المعلمات نحو الكمال التكيفي أكثر مما يتوجه إليه المعلمون الذكور.

كما؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التوجه نحو الكمال التكيفي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (12).

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التوجه نحو الكمال التكيفي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية وفقاً للمتغيرات

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	مجالات التوجه نحو الكمال		
			المعايير العالية	التنظيم	الالتزام الخلقي

الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	4.21	3.98	4.20
		الانحراف المعياري	0.41	0.47	0.44
	أنثى	المتوسط الحسابي	4.36	4.22	4.41
		الانحراف المعياري	0.39	0.44	0.39
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	4.30	4.12	4.33
		الانحراف المعياري	0.41	0.48	0.43
	ماجستير فأعلى	المتوسط الحسابي	4.25	4.06	4.27
		الانحراف المعياري	0.37	0.40	0.37
الخبرة	من 3 سنوات فما دون	المتوسط الحسابي	4.29	4.10	4.37
		الانحراف المعياري	0.36	0.42	0.39
	من 4 حتى 9 سنوات	المتوسط الحسابي	4.27	4.11	4.29
		الانحراف المعياري	0.39	0.43	0.40
	من 10 سنوات فأكثر	المتوسط الحسابي	4.31	4.12	4.33
		الانحراف المعياري	0.43	0.50	0.44
المرحلة التي يدرسها	أساسي (من الأولى حتى الثالث)	المتوسط الحسابي	4.30	4.16	4.38
		الانحراف المعياري	0.39	0.47	0.42
	أساسي (من الرابع حتى العاشر)	المتوسط الحسابي	4.28	4.09	4.30
		الانحراف المعياري	0.40	0.47	0.43
	ثانوي	المتوسط الحسابي	4.32	4.15	4.35
		الانحراف المعياري	0.46	0.43	0.38
الحالة الاجتماعية	أعزب	المتوسط الحسابي	4.24	4.07	4.29
		الانحراف المعياري	0.38	0.41	0.37
	متزوج	المتوسط الحسابي	4.30	4.12	4.32
		الانحراف المعياري	0.41	0.47	0.43

يلاحظ من الجدول (12)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأبعاد التوجه نحو الكمال لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات. وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد التوجه نحو الكمال التكيفي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية متبوعة بإجراء اختبار Bartlett للكروية وفقاً للمتغيرات لتحديد أنسب تحليل تباين (تحليل تباين خماسي متعدد، أم تحليل تباين خماسي) توجب استخدامه، وذلك كما في الجدول (13).

جدول (13)

نتائج اختبار Bartlett للكروية لأبعاد التوجه نحو الكمال التكيفي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية وفقاً للمتغيرات

العلاقة وفقاً للمتغيرات	المعايير العالية	التنظيم
التنظيم	**0.78**	
الالتزام الخلقي	**0.83**	**0.79**

اختبار Bartlett للكروية

كا^2 التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
875.087	5	0.000

يتبين من الجدول (13)، وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين أبعاد التوجه نحو الكمال التكيفي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية تعزى للمتغيرات؛ مما استوجب استخدام تحليل التباين الخماسي المتعدد لأبعاد التوجه نحو الكمال التكيفي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية مجتمعة وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (14).

جدول (14)

نتائج تحليل التباين الخماسي المتعدد لأبعاد التوجه نحو الكمال التكيفي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية مجتمعة وفقاً للمتغيرات

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	Hotelling's Trace	0.095	**11.977**	3	380	0.000
المؤهل العلمي	Hotelling's Trace	0.002	0.277	3	380	0.842
الخبرة	Wilks' Lambda	0.984	1.058	6	760	0.387
المرحلة التي يدرسها	Wilks' Lambda	0.980	1.314	6	760	0.248
الحالة الاجتماعية	Hotelling's Trace	0.003	0.327	3	380	0.806

يتبين من الجدول (14)، عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة، المرحلة التي يدرسها، الحالة الاجتماعية) ووجود فرق دال إحصائياً لمتغير (الجنس) عند مستوى الدلالة (α=0.05) على أبعاد التوجه نحو الكمال التكيفي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية مجتمعة؛ ولتحديد على أيٍّ من أبعاد التوجه نحو الكمال التكيفي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية كان أثرُ متغير (الجنس)؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الخماسي لأبعاد التوجه نحو الكمال التكيفي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية كلٍّ على حدةٍ وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (15).

جدول (15)

نتائج تحليل التباين الخماسي لأبعاد التوجه نحو الكمال التكيفي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية كلٍّ على حدةٍ وفقاً للمتغيرات

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	المعايير العالية	2.510	1	2.510	**15.577**	0.000
	التنظيم	6.094	1	6.094	**30.154**	0.000
	الالتزام الخلقي	4.784	1	4.784	**28.573**	0.000
المؤهل العلمي	المعايير العالية	0.067	1	0.067	0.413	0.521
	التنظيم	0.162	1	0.162	0.804	0.371
	الالتزام الخلقي	0.059	1	0.059	0.353	0.553
الخبرة	المعايير العالية	0.168	2	0.084	0.521	0.595
	التنظيم	0.164	2	0.082	0.406	0.666
	الالتزام الخلقي	0.386	2	0.193	1.153	0.317
المرحلة التي يدرسها	المعايير العالية	0.378	2	0.189	1.171	0.311
	التنظيم	1.031	2	0.516	2.551	0.079
	الالتزام الخلقي	0.753	2	0.376	2.247	0.107
الحالة الاجتماعية	المعايير العالية	0.020	1	0.020	0.123	0.726
	التنظيم	0.002	1	0.002	0.008	0.931
	الالتزام الخلقي	0.007	1	0.007	0.043	0.836
الخطأ	المعايير العالية	61.562	382	0.161		
	التنظيم	77.203	382	0.202		
	الالتزام الخلقي	63.961	382	0.167		
الكلي	المعايير العالية	64.488	389			
	التنظيم	84.004	389			
	الالتزام الخلقي	69.633	389			

يتبين من الجدول (15) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأبعاد التوجه نحو الكمال التكيفي (المعايير العالية، التنظيم، الالتزام الخلقي) لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية يعزى لمتغير (الجنس)؛ حيث تتوجه المعلمات نحو التكيفي أكثر مما يتوجه إليه المعلمون الذكور.

ثالثاً. للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي نصَّ على: "ما مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات في لواء الوسطية؟"؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتراق النفسي وأبعاده، مع مراعاة ترتيب الأبعاد تنازلياً، وذلك كما في الجدول (16).

جدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتراق النفسي وأبعاده لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية مرتبة تنازلياً.

الرتبة	رقم المجال	الاحتراق النفسي ومجالاته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	تدني مستوى العلاقات الاجتماعية	2.79	0.89	متوسطة
2	4	الإنهاك الجسدي	2.79	0.87	متوسطة
3	2	الإجهاد الانفعالي والتبلد	2.66	0.89	متوسطة
4	1	تدني مستوى الأداء	2.64	0.85	متوسطة
		الكلي للمقياس	2.71	0.82	متوسطة

يلاحظ من الجدول (16)، أن درجة الاحتراق النفسي وأبعاده لدى معلمي ومعلمات مدارس مديرية تربية وتعليم الوسطية قد كانت (متوسطة) حيث جاءت أبعاد الاحتراق النفسي لديهم وفقاً للترتيب الآتي: بُعد تدني مستوى العلاقات الاجتماعية في المرتبة الأولى، تلاه بُعد الإنهاك الجسدي في المرتبة الثانية، تلاه بُعد الإجهاد الانفعالي والتبلد في المرتبة الثالثة، وأخيراً؛ تلاه بُعد تدني مستوى الأداء في المرتبة الرابعة.

رابعًا: للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع الذي نصَّ على: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات مدارس لواء الوسطية تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، المرحلة الدراسية التي يدرسها، والحالة الاجتماعية)؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (17).

جدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية وفقاً للمتغيرات

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	2.84	0.84
	أنثى	2.61	0.79
المؤهل العلمي	بكالوريوس	2.67	0.82
	ماجستير فأعلى	2.92	0.81
الخبرة	من 3 سنوات فما دون	2.44	0.77

	من 4 حتى 9 سنوات	2.78	0.86
	من 10 سنوات فأكثر	2.72	0.79
المرحلة	أساسي (من الأولى حتى الثالث)	2.44	0.67
	أساسي (من الرابع حتى العاشر)	2.78	0.81
التي يدرسها	ثانوي	2.69	0.93
الحالة	أعزب	2.89	0.90
الاجتماعية	متزوج	2.69	0.81

يلاحظ من الجدول (17)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات مدارس لواء الوسطية ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الخماسي 5-way ANOVA للاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات مدارس لواء الوسطية وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (18).

جدول (18)

نتائج تحليل التباين الخماسي للاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات مدارس لواء الوسطية وفقاً للمتغيرات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	3.524	1	3.524	**5.522**	0.019
المؤهل العلمي	1.954	1	1.954	3.062	0.081
الخبرة	3.329	2	1.665	2.609	0.075
المرحلة التي يدرسها	5.213	2	2.607	**4.085**	0.018
الحالة الاجتماعية	1.215	1	1.215	1.903	0.169
الخطأ	243.766	382	0.638		
الكلي	261.453	389			

يتبين من الجدول (18) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات مدارس لواء الوسطية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة، الحالة الاجتماعية).

في حين يتبين من الجدول (18) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين للاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية

يعزى لمتغير (الجنس)؛ حيث يعاني المعلمون الذكور من الاحتراق النفسي أكثر مما تعاني منه المعلمات.

يتبين أيضًا من الجدول (18)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية تعزى لمتغير (المرحلة التي يدرسها)؛ ولكون المتغير متعدد المستويات، فقد تم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية المتعددة؛ بهدف تحديد لصالح أيٍّ من مستويات (المرحلة التي يدرسها) قد كانت الفروق الجوهرية بين متوسطات الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات مدارس لواء الوسطية، وذلك كما هو مبين في الجدول (19)

جدول (19)

نتائج اختبار Scheffe للاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات مدارس لواء الوسطية وفقاً لمتغير (المرحلة التي يدرسها)

المرحلة الدراسية التي يدرسها		أساسي (من الأولى وحتى الثالث)	ثانوي	أساسي (من الرابع وحتى العاشر)
Scheffe	المتوسط الحسابي	2.44	2.69	2.78
أساسي (من الأولى حتى الثالث)	2.44			
ثانوي	2.69	0.25		
أساسي (من الرابع حتى العاشر)	2.78	**0.35**	0.09	

يتضح من الجدول (19)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطين الحسابيين للاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات مدارس لواء الوسطية يعزى لمتغير (المرحلة التي يدرسها)؛ حيث يعاني المعلمون والمعلمات ممن يدرسون المرحلة الأساسية من الصف الرابع وحتى العاشر أكثر مما يعانيه زملاؤهم ممن يدرسون المرحلة الأساسية من الصف الأول وحتى الثالث.

كما؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (20).

جدول (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية وفقاً للمتغيرات

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	مجالات الاحتراق النفسي: الشعور بتدني مستوى الأداء	الإجهاد الانفعالي والتبلد	الشعور بتدني مستوى العلاقات الاجتماعية	الشعور بالإنهاك الجسدي
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	2.82	2.82	2.95	2.79
		الانحراف المعياري	0.87	0.88	0.89	0.89
	أنثى	المتوسط الحسابي	2.51	2.55	2.66	2.79
		الانحراف المعياري	0.82	0.87	0.87	0.85
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	2.61	2.63	2.75	2.75
		الانحراف المعياري	0.85	0.89	0.88	0.86
	ماجستير فأعلى	المتوسط الحسابي	2.85	2.88	3.02	2.98
		الانحراف المعياري	0.85	0.84	0.91	0.90
الخبرة	من 3 سنوات فما دون	المتوسط الحسابي	2.43	2.32	2.53	2.55
		الانحراف المعياري	0.79	0.86	0.85	0.79
	من 4 وحتى 9 سنوات	المتوسط الحسابي	2.73	2.74	2.84	2.88
		الانحراف المعياري	0.89	0.92	0.95	0.89
	من 10 سنوات فأكثر	المتوسط الحسابي	2.63	2.69	2.81	2.78
		الانحراف المعياري	0.84	0.86	0.85	0.86
المرحلة التي يدرسها	أساسي (من الأولى حتى الثالث)	المتوسط الحسابي	2.42	2.35	2.43	2.61
		الانحراف المعياري	0.72	0.78	0.79	0.72
	أساسي (من الرابع حتى العاشر)	المتوسط الحسابي	2.69	2.76	2.87	2.84
		الانحراف المعياري	0.85	0.88	0.88	0.87
	ثانوي	المتوسط الحسابي	2.66	2.60	2.79	2.74
		الانحراف المعياري	0.96	0.95	0.96	0.96
الحالة الاجتماعية	أعزب	المتوسط الحسابي	2.87	2.81	3.04	2.82
		الانحراف المعياري	0.91	0.96	0.95	0.95
	متزوج	المتوسط الحسابي	2.62	2.65	2.76	2.78
		الانحراف المعياري	0.84	0.88	0.88	0.86

يلاحظ من الجدول (20)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأبعاد الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات مدارس مديرية تربية وتعليم الوسطية متبوعة بإجراء اختبار Bartlett للكروية وفقاً للمتغيرات لتحديد أنسب تحليل تباين (تحليل تباين خماسي متعدد، أم تحليل تباين خماسي) توجب استخدامه، وذلك كما في الجدول (21).

جدول (21)

نتائج اختبار Bartlett للكروية لأبعاد الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية وفقاً للمتغيرات

العلاقة وفقاً للمتغيرات	الشعور بتدني مستوى الأداء	الإجهاد الانفعالي والتبلد	الشعور بتدني مستوى العلاقات الاجتماعية
الإجهاد الانفعالي والتبلد	**0.87**		
تدني مستوى العلاقات الاجتماعية	**0.86**	**0.86**	
الإنهاك الجسدي	**0.78**	**0.80**	**0.79**
اختبار Bartlett للكروية			
نسبة الأرجحية العظمى	**كا^2 التقريبية**	**درجة الحرية**	**الدلالة الإحصائية**
0.000	**1575.171**	9	0.000

يتبين من الجدول (21)، وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أبعاد الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية تعزى للمتغيرات؛ مما استوجب استخدام تحليل التباين الخماسي المتعدد (دون تفاعل) لأبعاد الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية مجتمعة وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (22).

جدول (22)

نتائج تحليل التباين الخماسي المتعدد لأبعاد الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية مجتمعة وفقاً للمتغيرات

الأثر	**نوع الاختبار المتعدد**	**قيمة الاختبار المتعدد**	**قيمة ف الكلية المحسوبة**	**درجة حرية الفرضية**	**درجة حرية الخطأ**	**الدلالة الإحصائية**
الجنس	Hotelling's Trace	0.088	**8.308**	4	379	0.000
المؤهل العلمي	Hotelling's Trace	0.009	0.821	4	379	0.512
الخبرة	Wilks' Lambda	0.969	1.513	8	758	0.149
المرحلة التي يدرسها	Wilks' Lambda	0.951	**2.399**	8	758	0.015
الحالة الاجتماعية	Hotelling's Trace	0.020	1.900	4	379	0.110

يتبين من الجدول (22)، عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة، الحالة الاجتماعية) ووجود أثر دال إحصائياً لمتغيري (الجنس، المرحلة التي يدرسها) عند مستوى الدلالة (α=0.05)على أبعاد الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية مجتمعة؛ ولتحديد على أيٍّ من أبعاد الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات مدارس لواء الوسطية كان أثرُ متغيري (الجنس، المرحلة التي يدرسها)؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الخماسي (دون تفاعل) لأبعاد الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية كلٍّ على حدةٍ وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (23).

جدول (23)

نتائج تحليل التباين الخماسي لأبعاد الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية كلٍّ على حدةٍ وفقاً للمتغيرات

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	تدني مستوى الأداء	7.069	1	7.069	**10.178**	0.002
	الإجهاد الانفعالي والتبلد	5.130	1	5.130	**6.964**	0.009
	تدني مستوى العلاقات الاجتماعية	4.434	1	4.434	**5.921**	0.015
	الإنهاك الجسدي	0.065	1	0.065	0.087	0.768
المؤهل العلمي	تدني مستوى الأداء	1.590	1	1.590	2.289	0.131
	الإجهاد الانفعالي والتبلد	2.090	1	2.090	2.838	0.093
	تدني مستوى العلاقات الاجتماعية	2.317	1	2.317	3.094	0.079
	الإنهاك الجسدي	1.899	1	1.899	2.562	0.110
الخبرة	تدني مستوى الأداء	2.613	2	1.306	1.881	0.154
	الإجهاد الانفعالي والتبلد	5.184	2	2.592	3.519	0.031
	تدني مستوى العلاقات الاجتماعية	2.851	2	1.425	1.903	0.150
	الإنهاك الجسدي	3.231	2	1.616	2.180	0.114
المرحلة التي يدرسها	تدني مستوى الأداء	2.836	2	1.418	2.042	0.131
	الإجهاد الانفعالي والتبلد	8.016	2	4.008	**5.441**	0.005
	تدني مستوى العلاقات الاجتماعية	7.929	2	3.964	**5.294**	0.005
	الإنهاك الجسدي	3.014	2	1.507	2.033	0.132
الحالة الاجتماعية	تدني مستوى الأداء	1.573	1	1.573	2.265	0.133
	الإجهاد الانفعالي والتبلد	1.014	1	1.014	1.377	0.241
	تدني مستوى العلاقات الاجتماعية	2.733	1	2.733	3.649	0.057
	الإنهاك الجسدي	0.092	1	0.092	0.125	0.724
الخطأ	تدني مستوى الأداء	265.327	382	0.695		
	الإجهاد الانفعالي والتبلد	281.374	382	0.737		
	تدني مستوى العلاقات الاجتماعية	286.052	382	0.749		
	الإنهاك الجسدي	283.169	382	0.741		
الكلي	تدني مستوى الأداء	284.050	389			
	الإجهاد الانفعالي والتبلد	305.493	389			
	تدني مستوى العلاقات الاجتماعية	310.021	389			
	الإنهاك الجسدي	292.153	389			

يتبين من الجدول (23) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لأبعاد الاحتراق النفسي (تدني مستوى الأداء، الإجهاد الانفعالي والتبلد، تدني مستوى العلاقات الاجتماعية) لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية يعزى لمتغير (الجنس)؛ حيث يعاني المعلمون الذكور من الاحتراق النفسي أكثر مما تعاني منه المعلمات.

أما بالنسبة لمتغير الخبرة فلا يمكن أعتباره دال إحصائيًا، وذلك لعدم ثبوت أثر له على أبعاد المقياس، فلا يجوز النظر إلى الدلالات الإحصائية الخاصة بأبعاد ذلك المقياس المتاثرة بذلك المتغير المستقل، وذلك لأن دلالاتها الإحصائية تكون متأثرة بالخطأ من النوع الأول.

في حين يتبين من الجدول (23)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية لبعدي الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي والتبلد، تدني مستوى العلاقات الاجتماعية) لدى معلمي ومعلمات مدارس لواء الوسطية تعزى لمتغير (المرحلة الدراسية التي يدرسها)؛ ولكون المتغير متعدد المستويات، فقد تم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية المتعددة؛ بهدف تحديد لصالح أيٍّ من مستويات (المرحلة التي يدرسها) قد كانت الفروق الجوهرية بين متوسطات بعدي الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي والتبلد، تدني مستوى العلاقات الاجتماعية) لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية، وذلك كما هو مبين في الجدول (24).

جدول (24)

نتائج اختبار Scheffe لبعدي (الإجهاد الانفعالي والتبلد) و(تدني مستوى العلاقات الاجتماعية) لدى معلمي مدارس لواء الوسطية وفقاً لمتغير (المرحلة التي يدرسها)

الإجهاد الانفعالي والتبلد	**المرحلة الدراسية التي يدرسها**		أساسي (من الأولى حتى الثالث)	ثانوي	أساسي (من الرابع حتى العاشر)
	Scheffe	المتوسط الحسابي	2.35	2.60	2.76
	أساسي (من الأولى حتى الثالث)	2.35			
	ثانوي	2.60	0.25		
	أساسي (من الرابع حتى العاشر)	2.76	**0.41**	0.16	
تدني مستوى العلاقات الاجتماعية	**المرحلة التي يدرسها**		أساسي (من الأولى حتى الثالث)	ثانوي	أساسي (من الرابع حتى العاشر)
	Scheffe	المتوسط الحسابي	2.43	2.79	2.87
	أساسي (من الأولى حتى الثالث)	2.43			
	ثانوي	2.79	0.36		
	أساسي (من الرابع حتى العاشر)	2.87	**0.44**	0.08	

يتضح من الجدول (24)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لبعدي الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي والتبلد، تدني مستوى العلاقات الاجتماعية) لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية يعزى لمتغير (المرحلة التي يدرسها)؛ حيث يعاني المعلمين والمعلمات ممن يدرسون المرحلة الأساسية من الصف الرابع وحتى العاشر أكثر

وبفارق جوهري مما يعانيه زملاؤهم ممن يدرسون المرحلة الأساسية من الصف الأول وحتى الثالث، وكذلك المرحلة الثانوية.

خامسًا. للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس الذي نصَّ على: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التوجه نحو الكمال التكيفي والاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات مدارس لواء الوسطية؟" تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين التوجه نحو الكمال التكيفي وأبعاده من جهة وبين الاحتراق النفسي وأبعاده من جهة أخرى لدى معلمي ومعلمات مدارس لواء الوسطية، وذلك كما في الجدول (25).

جدول (25)

قيم معاملات الارتباط بين التوجه نحو الكمال التكيفي وأبعاده من جهة وبين الاحتراق النفسي وأبعاده من جهة أخرى لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية

العلاقة بين:	الإحصائي	المعايير العالية	التنظيم	الالتزام الخلقي	التوجه نحو الكمال
تدني مستوى الأداء	معامل الارتباط	-0.28	-0.24	-0.35	-0.30
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
الإجهاد الانفعالي والتبلد	معامل الارتباط	-0.25	-0.24	-0.33	-0.29
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
تدني مستوى العلاقات الاجتماعية	معامل الارتباط	-0.22	-0.20	-0.28	-0.25
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
الإنهاك الجسدي	معامل الارتباط	-0.18	-0.08	-0.22	-0.16
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.140	0.000	0.002
الاحتراق النفسي	معامل الارتباط	-0.26	-0.21	-0.32	-0.28
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000

يلاحظ من الجدول (25)، أن العلاقة بين التوجه نحو الكمال التكيفي والاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات لواء الوسطية كانت عكسية، حيث صُنِّفت قوة العلاقات وفقاً لمعيار (Hinkle, Wiersma, Jurs; 1988) على أنها:

أ. علاقات ضعيفة القوة جداً أو صفرية(غير المظللة): التي يبلغ عددها ست عشرة علاقة ارتباطية من أصل عشرين علاقة وبدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) وذلك على النحو الآتي: (أ) بين الاحتراق النفسي وأبعاده من جهة وبين بُعدي التوجه نحو الكمال (المعايير العالية، التنظيم) من جهة أخرى، ب) بين الاحتراق النفسي وأبعاده (الإجهاد الانفعالي والتبلد، تدني مستوى العلاقات الاجتماعية، الإنهاك الجسدي) من جهة وبين التوجه نحو الكمال من جهة أخرى، ج) بين بُعدي الاحتراق النفسي (تدني مستوى العلاقات الاجتماعية، والإنهاك الجسدي) من جهة وبين بُعد التوجه نحو الكمال (الالتزام الخُلقي) من جهة أخرى.

ب. علاقات ضعيفة القوة(المظللة باللون الأسود): التي يبلغ عددها أربع علاقات ارتباطية من أصل عشرين علاقة وبدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) وذلك على النحو الآتي: أ) بين الاحتراق النفسي وبُعديه (تدني مستوى الأداء، الإجهاد الانفعالي والتبلد) من جهة وبين بُعد التوجه نحو الكمال (الالتزام الخُلقي) من جهة أخرى،(ب) بين بُعد الاحتراق النفسي (تدني مستوى الأداء) من جهة وبين التوجه نحو الكمال التكيفي من جهة أخرى.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يستعرض هذا الفصل مناقشة لنتائج الدراسة والتوصيات التي يوصى بها في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التوجه نحو الكمال لدى أفراد عينة الدراسة؟ كشفت النتائج عن مستوى مرتفع من التوجه نحو الكمال لدى عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي(4,23). يمكن تفسير هذه النتيجة من جوانب عدة أهمها:

إن تعليمات وزارة التربية والتعليم فيما يخص الترقيات الأكاديمية، تتطلب من المعلمين والمعلمات أن يثبتوا وجودهم داخل العملية التربوية، من خلال الإنضباط الخُلقي والسلوكي، والتنظيم، والكفاءة الأكاديمية، وتطبيق معايير الجودة المرتفعة للأداء الذي يقومون به في عملهم.

كما أن المطّلع على واقع خروج المعلمين للعمل في الدول المجاورة مثل دول الخليج العربي، يجد أن معظم هذه الدول أصبحت تبحث عن المعلم الأكثر كفاءة والتزامًا لمعايير الجودة، مما يتطلب من المعلم والمعلمة أن يحاول كل منهم إيصال سيرته الذاتية، ومدى التزامه وكفاءته من خلال أدائه وتقارير الوزارة والمدرسة.

أيضًا يمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء الانفتاح الذي نلحظه عند المعلمين والمعلمات، وبخاصةٍ في برامج الدراسات العليا بشكل أوسع مما كان عليه في السابق، نتيجة قيام وزارة التربية والتعليم بتوفير العديد من الفرص للمعلمين والمعلمات، لأكمال دراساتهم العليا على

حساب الوزارة، في محاولة منها لتحسين مستويات المعلمين المعيشية وإصلاح حالهم الاجتماعي وإمكاناتهم.

أما فيما يخص الأبعاد، فيلحظ أنها جميعها جاءت مرتفعة، دون استثناء على الرغم من ظهور الالتزام الخُلقي في المرتبة الأولى، وبُعد المعايير العالية ثانيًا، وبُعد التنظيم ثالثًا، مع وجود فروق قليلة في الأوساط الحسابية. ويمكن عزو حصول بُعد الالتزام الخُلقي في المرتبة الأولى نتيجة متطلبات الدين، التي تفرض على المعلمين والمعلمات ضرورة التفاعل فيما بينهم على أساس من الصدق والأمانة والثقة، مما ينعكس على الأداء أثناء العملية التعليمية من خلال التدريس الفعال، والقيام بالواجبات الموكلة إليهم على أحسن وجه، بحثًا عن الوصول إلى غاية الفرد في الدين، وهي رضا الله عز وجل، من خلال إعمار الأرض كجزء من العبادة لله عز وجل. أضافة إلى توقعات المجتمع العالية من تحلي المعلمون بدرجة عالية من الالتزام الخُلق

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزغاليل(2008) والتي أشارت إلى أن التوجه نحو الكمال كان بدرجة دون المتوسط، في حين لم تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج أي من الدراسات السابقة التي تم عرضها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (a=0.05) بين متوسطات التوجه نحو الكمال لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لأثر متغيرات الدراسة؟ أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث في التوجه نحو الكمال.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التنشئة الاجتماعية التي تمر بها الأنثى في المجتمع؛ حيث يتطلب منها دائمًا عدم الوقوع في الأخطاء والقيام بسلوكيات صحيحة، لأن

الخطأ غير مبرر من قبل المجتمع، فنجدها تسعى دائما إلى التوجه نحو الكمال حتى تستطيع أن تكون مقبوله في هذا المجتمع. بينما على العكس من ذلك، الرجل الذي قد يقع بالخطأ ثم يقوم بتصحيحه لا يتأثر بأي نقد، بل إن المجتمع يتقبله ويحاول مساعدته.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تعالي الصيحات المطالبة بالمساواة بين الرجل والمرأة من حيث الحقوق، فالمعلمة من ضمن هذه الفئة التي تسعى دائمًا إلى الحصول على حقوقها كاملة، وهذا يتطلب منها بذل المزيد من الجهد لإثبات أنها جديرة بالحصول على تلك الحقوق، فتحاول دائمًا إظهار الكفاءة، والتميز في أدائها وتفاعلاتها الاجتماعية، ونلحظ ذلك بوضوح من خلال تنافس المعلمات بشكل كبير على جائزة الملكة رانيا للمعلم المتميز، لدرجة أنه تصعب المفاضلة بينهن، فيضطر القائمون على الجائزة إلى منح الجائزة لأكثر من معلمة بنفس الدرجة.

كما أن الحس العاطفي لدى الإناث أكثر منه عند الرجال؛ حيث تتأثر الأنثى بقضية الحلال والحرام أكثر من تأثر الرجل فيها، وهذا بدوره يشكل لديها حافزًا أكبر للتوجه نحو الكمال من الناحية الدينية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات أخرى مثل دراسة عطية(2009)، ودراسة جرادات(Jaradat,2013)، ودراسة هيل وآخرين(Hill, et al., 1997) ودراسة إليس وويلنسكي(Ellis,Willinsky,1990)، والتي أشارت جميعها إلى أن الإناث أكثر توجهًا نحو الكمال من الذكور. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الزغاليل (2008) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التوجه نحو الكمال.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة ؟ أشارت النتائج إلى وجود درجة متوسطة من الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للاحتراق النفسي (2,71). ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال التحسن الملحوظ الذي طرأ على الحوافز الخاصة بالمعلمين في الآونة الأخيرة، مقارنة مع السنوات الماضية، والمتمثلة باستجابة وزارة التربية والتعليم لمطالب المعلمين الخاصة بإنشاء نقابة خاصة بهم تحافظ على حقوقهم، وزيادة في الرواتب، وتخفيف ساعات العمل، وتحسين مستوى التأمين الصحي، مما انعكس على الحالة النفسية للمعلمين والمعلمات، والتي كانت دائمًا متوترة ومجهدة من خلال التذمر الدائم والإرهاق المتواصل، وعدم بذل الجهد الكافي في التدريس أثناء القيام بواجباتهم، والبحث دائمًا عن أعمال أخرى لسد الحاجة المادية، فنتيجة التغيرات التي طرأت على ظروفهم أصبح هناك تغير في الحالة النفسية مما انعكس على سلوكهم أثناء العمل.

أما فيما يتعلق بالأبعاد فيلحظ أن جميعها جاءت متوسطة دون استثناء على الرغم من ظهور بُعد التدني في مستوى العلاقات الاجتماعية في المرتبة الأولى، ثم بُعد الإنهاك الجسدي في المرتبة الثانية، ثم بُعد الإجهاد الانفعالي والتبلد في المرتبة الثالثة، وأخيرًا بُعد التدني في مستوى الأداء. فيمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المعلمين يعانون من ظروف مادية ونفسية سيئة يصعب معها التواصل الاجتماعي، لأن مثل هذا التواصل الاجتماعي يتطلب الأمان النفسي والمادي، وهذا يتفق مع نظرية ماسلو للحاجات والتي تنص على أنه لا يستطيع أن يكون هناك أمن اجتماعي دون وجود أمن نفسي ومادي، فمن الطبيعي أن يأتي هذا البُعد في المرتبة الأولى

كأبرز أبعاد الاحتراق النفسي لدى المعلمين، على الرغم من التحسن المادي سالف الذكر الذي قامت به الحكومة مؤخرًا، إلا إن هذا التغير لا يتناسب مع متطلبات الحياة وغلاء المعيشة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ديمير وكارا (Demir & Kara, 2014)، ودراسة طشطوش وآخرين(2013)، ودراسة السلخي(2013). والتي أشارت جميعها إلى وجود مستوى متوسط من الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الظفري والقريوتي(2010)، والتي أشارت إلى وجود نسبة منخفضة من الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات الاحتراق النفسي لدى لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لأثر متغيرات الدراسة؟

أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي؛ يعزى لمتغيرات الجنس لصالح الذكور، كذلك وفقًا لمتغير المرحلة التي يدرسها المعلم لصالح المرحلة الأساسية من الصف الرابع حتى الصف العاشر. يمكن تفسير النتيجة الأولى التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور من خلال طبيعة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم، باعتباره رب الأسرة في البيت، مما يتطلب منه بذل جهد أكبر من أجل توفير لقمة العيش، وحتى يستطيع مواجهة التضخم في الأسعار، فهو في صراع بين الوصول إلى أداء متميز في وظيفته، وفي نفس الوقت الظروف لا تساعد على ذلك نتيجة النقص المادي الملقى على عاتقه، فيكون تفكيره مشغولًا بأشياء أخرى أثناء عمله.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة الفئة التي يدرسها المعلم وهي الذكور، وهي على الغالب أصعب من التعامل مع الإناث، فالذكور يمتازون بالخشونة وطبيعة مشاكلهم السلوكية أصعب، فالأنثى تتسم بالحساسية الزائدة وهي أكثر قدرة على الانضباط مقارنة مع الذكر.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الزيودي(2007)، ودراسة خرابشة وعربيات(2005)، ودراسة ساري(Sari,2004) والتي أشارت جميعها إلى وجود فرق دال إحصائيًا في مستوى الاحتراق النفسي يعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور، بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة طشطوش وآخرين(2013)، ودراسة عواد (2010)، ودراسة القريوتي والخطيب(2006)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي تبعًا لمتغير الجنس.

أما فيما يتعلق بالفرق الدال إحصائيًا لمتغير المرحلة التي يدرسها المعلم، التي أشارت إليه نتائج الدراسة، فيمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية التحليل النفسي في أن الطلاب في الحلقة الأساسية الأولى يكونون في فترة الكمون مما ينعكس على سلوكهم في التعلم من خلال الانضباط والتكيف والتنظيم من أجل تعلم المهارات المطلوبة في المستقبل، فهم في هذه المرحلة في بدايات عمليات التعلم، فيكون كامل جهدهم منصب على استقبال المعلومات.

كذلك الحال بالنسبة للطلبة في المرحلة الثانوية؛ حيث إنهم يكونون في طور الاستعداد لمرحلة الثانوية العامة، أو أنهم في مرحلة التجهيز لاختبارات الثانوية العامة، وبالتالي هذا يتطلب منهم تركيز جهودهم على العملية التعليمية وعناصرها، مما ينعكس على سلوك المعلم الذي يركز كامل جهوده على العملية التعليمية، دون الاهتمام بأية قضايا أخرى قد تشغل باله، أو تؤثر في حالته النفسية مما ينعكس على سلوكه.

بينما المعلم الذي يتعامل مع الطلبة في المرحلة الأساسية من الصف الرابع ولغاية العاشر الذين أتقنوا مهارات القراءة والكتابة، ولا يوجد عليهم أية ضغوط من قبل الأسرة أو المدرسة، فهؤلاء الطلاب نجدهم يمارسون سلوكات خارج إطار العملية التعليمية، مما يضطر المعلم إلى التعامل مع هذه الأنماط السلوكية بجهد إضافي لعملية التدريس، قد يسبب له عملية التوتر النفسي الذي ينعكس على سلوكة داخل الغرفة الصفية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين التوجه نحو الكمال والاحتراق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة؟

أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين التوجه نحو الكمال والاحتراق النفسي، يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأشخاص الذين يسعون نحو الكمال يمتازون بالتنظيم، والترتيب، والتخطيط المستمر لكافة الأعمال التي يقومون بها، فنجدهم يضعون الخطط المبدئية، ويتابعونها، ويقيمون أداءهم بشكل مستمر حتى إذا وجدوا أي خطأ أثناء تنفيذ الخطة يقومون بتصويبه مباشرة (Hawkins,Watt, & Sinclair, 2001). كما أنهم يمتازون بالقدرة على التأقلم مع كافة الظروف، وذلك بترجمتها لصالحهم، فهم يرفضون كلمة فشل ويستبدلونها بكلمة خطأ، والخطأ يمكن تصحيحه وتجاوزه، أما كلمة فشل فلها تأثير كبير في النفس مما ينعكس سلبًا على الحالة النفسية لديهم وعلى أدائهم وهذا لا نجده عندهم. وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Miller & Vaillancourt, 2007).

ومن خصائصهم أيضًا واقعية الأهداف المتبناة، فلذلك نجدهم يسعون بكل قوة إلى تحقيقها، مع العلم الموثوق بأنهم قادرين على إنجازها لأنها تتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم،

فعندما ينجزونها يشعرون بالتعزيز الذاتي، فتصبح خطوة أساسية لبداية أخرى ناجحه من خلال عملية التدعيم النفسي.

ونتيجه لهذه الخصائص نجدهم أشخاصًا لا يعانون كثيرًا من التوتر النفسي والقلق والإرهاق والتعب الذي ينعكس على أدائهم؛ حيث إن الأشخاص الذين يعانون من التوتر والقلق لديهم عدم القدرة على التكيف مع الوضع، فنجدهم دائمًا يتذمرون وينتقدون الواقع وظروف الحياة، كما أنهم يتبنون أهدافًا إما سهلة جدًا حتى لا يكادوا يبذلون أي جهد، أو يجدونها صعبة جدًا حتى يضعوا لأنفسهم مبررات عدم القيام بإنجازها من خلال درجة الصعوبة، فنجد أحلام اليقظة في سلوكاتهم دون بذل أي جهد، ونتيجة لتبنيهم أهدافًا غير واقعية فإن نسبة الفشل في تحقيق أهدافهم تكون مرتفعة، وهذا يجعلها عوامل إحباط وتثبيط لأدائهم.

كما أنهم يركزون على مبدأ الكل في الإنجاز، ولا يرضون بالأجزاء كمحاولة منهم لتبرير فشلهم وعدم قدرتهم على الإنجاز. فمن الطبيعي نتيجة هذه الخصائص جميعها أن يكون هناك علاقة عكسية بين التوجه نحو الكمال والاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات.

أما فيما يتعلق بالأبعاد؛ فقد أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية سالبة بين أبعاد التوجه نحو الكمال وأبعاد الاحتراق النفسي، كما في العلاقة بين بُعد المعايير العالية وأبعاد الاحتراق النفسي الأربعة. يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يقوم به المعلمون والمعلمات من تخطيط عند وضع معايير عالية للحكم على أدائهم، فهم يتوقعون أن يوجهوا بعقبات عالية المستوى، لأنهم يتفاعلون مع العديد من الأفراد، فهم لا يعيشون وحدهم بهذا المجتمع، فكل شخص له أهدافه الخاصة التي قد تتعارض مع أهداف الأفراد الآخرين، ويجب أن يضعوا بالحسبان التوتر والقلق الذي سيعانون منه، ولذلك فلن يؤثر في معاييرهم التي يضعونها بشكل سلبي.

أما فيما يتعلق بالبُعد الثاني، وهو بُعد التنظيم وعلاقته بأبعاد الاحتراق النفسي التي كانت سالبة في مجملها، فيمكن تفسير النتيجة في أن المعلمين الذين لديهم تنظيم في أهدافهم، يقومون بالتخطيط لأي عمل يقومون به، فهم يرتبون الأولويات، ويحددون الموارد، ويضعون الخطط البديلة لأهدافهم، لذلك سوف نجدهم يسعون لامتلاك مستويات أداء مرتفعة، والنشاط المستمر على سلوكاتهم.

أما فيما يتعلق ببُعد الالتزام الخُلقي وعلاقته بأبعاد الاحتراق النفسي التي كانت في مجملها عكسية سالبة، فيمكن تفسير النتيجة في أن المعلمين الذين لديهم منظومة قيمية ومبادئ أخلاقية عالية جدًا، ملتزمون بها، فذلك يتطلب منهم في حكم الواجب القيمي أو الخُلقي العمل المستمر وعدم الكسل أو التهاون في أداء الواجب، وعدم التفريط في حقوق الطلبة، وحقوق المدرسة ووزارة التربية والتعليم، كما أنهم بحكم طبيعة الالتزام الخُلقي سوف يحاولون التواصل المستمر مع زملائهم من منطلق أنه واجب مفروض عليهم لتطوير العملية التعليمية.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة تشايلدز وستوبر (Childs & Stoeber, 2010) ودراسة هيل وآخرين (Hill,et al., 2010) ودراسة شوينكي(Schwenke, 2012)، التي أشارت جميعها إلى وجود علاقة عكسية سالبة الاتجاه بين التوجه نحو الكمال والاحتراق النفسي، بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات أخرى مثل دراسة دي سوزا، وآخرين(D'Souza,et al., 2011)، ودراسة فيرلي (Fairlie, 2011)، ودراسة تشايلدز وستوبر (Childs & Stoeber, 2012) ، والتي أكدت جميعها وجود علاقة طردية موجبة بين التوجه نحو الكمال والاحتراق النفسي.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في العلاقة بين التوجه نحو الكمال التكيفي ومتغيرات أخرى مثل تقدير الذات، والتفكير ماوراء المعرفي، والتفكير الناقد، والإبداع.
- استخدام اساليب أخرى لجمع البيانات، مثل الملاحظة الميدانية بهدف الحصول على معلومات أكثر دقة.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في العلاقة بين الاحتراق النفسي ومتغيرات أخرى مثل نمط الشخصية والعجز المتعلم.
- عمل برامج علاجية بشكل دوري لمنع تفاقم مشكلة الاحتراق النفسي لدى المعلمين.

قائمة المراجع

المراجع العربية

خرابشة، عمر وعربيات، أحمد.(2005). الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية،17*(2)،292-331.

الرشدان، مالك.(1995). *الاحتراق النفسي لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية الحكومية وعلاقته ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

الزغاليل، أحمد. (2008). الكمالية عند طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الأكاديمي والاختلاف في ذلك تبعًا لكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات،3* (3)،117- 134 .

الزيودي، محمد .(2007). مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة دمشق، 23*(2)،189-219.

السلخي، محمود. (2013). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الإسلامية العاملين في المدارس الخاصة في مدينة عمان في ضوء بعض المتغيرات. مجلة دراسات *العلوم التربوية،40* (4)، 1207-1229.

طشطوش، رامي وجروان، علي ومهيدات، محمد وبني عطا، زايد .(2013). ظاهرة الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما لدى معلمي غرفة المصادر في الأردن، *مجلة جامعة النجاح للابحاث، 27*(8)، 1727-1762.

الظفري، سعيد والقريوتي، ابراهيم.(2010). الاحتراق النفسي لدى معلمات تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، *6*(3)، 175-190.

عبدالنبي، سامية .(2009). الكمالية العصابية غير السوية وعلاقتها باضطراب الأكل لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة شعبة الدراسات النفسية والاجتماعية*، جامعةالمنوفية، 1-37

عطية، أشرف .(2009). العلاقة بين الكمالية والتأجيل لدى عينة من الطلاب المتفوقين عقلياً. *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، (23)، 281-325.

عواد، يوسف.(2010). الاحتراق النفسي لمعلمي المرحلة الأساسية الحكومية الناتج عن دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية. *مجلة جامعة النجاح للابحاث(العلوم الإنسانية)،24*(9)،2495-2526.

عودة، أحمد. (2002). القياس والتقويم في العملية التدريسية، الأردن: دار الأمل.

القريوتي، إبراهيم والخطيب، فريد.(2006). الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن. *مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة*،23، 131-154.

محمود، عبد الله.(2010). الكمالية لدي عينة من معلمي التعليم العام في علاقتها ببعض اضطرابات القلق والبارانويا لديهم. *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*، 3-55.

مظلوم، مصطفى.(2013). الكمالية وعلاقتها بالعدوانية لدى طلاب الجامعة. مجلة دراسات *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،39*،ج 1، 45−113.

مقابلة، نصر والرشدان، مالك.(1996). الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة ابحاث اليرموك"سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 13*(2 ب)، 37−56.

مقابلة، نصر وسلامة، كايد.(1993). دراسة ظاهرة الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين الأردنيين في ضوء عدد من المتغيرات. *مجلة جامعة دمشق، 9* (33)179−212.

Cherniss, C. (1980). Staff burnout: Job stress in the human service. Beverly Hills, CA: Sage Publication lnc.

Childs, J., & Stoeber, J. (2010). Self-Oriented, Other-Oriented, and Socially Prescribed Perfectionism in Employees: Relationships with Burnout and Engagement. *Journal of Workplace Behavioral Health, 25*, 269-281.

Childs, J., & Stoeber, J.(2012). Do you want me to be perfect? Two longitudinal studies on socially prescribed perfectionism, stress and burnout in the workplace. *Work & Stress, 26* (4), 347-364..

Comerchero, v. (2008). Gender, Tenure, Status, Teacher Efficacy, Perfectionism and Teacher Burnout. Doctoral dissertation. Fordham University, New York.

Delegard, D. (2004). The role of perfectionism in anxiety, depression, self-esteem and internalized shame. Doctoral dissertation, Marquette University. U S A.

Demir, M., & Kara, N. (2014). The Burnout of Primary School Teachers Who Teach to The First Classes. *Journal of Theory and Practice in Education, 10* (2), 424-440.

D'Souza, F., Egan, S., & Rees, C. (2011). The Relationship Between Perfectionism, Stress and Burnout in Clinical Psychologists. *Behavior Change, 28* (1),17-28.

Ellis, J., & Willinsky, J. (1990). Girls, Women and Giftedness: A Major Collection. Melbourne Hawker Brownlow Education.

Fairlie, P.(2011). Perfectionism in The Context Of Burnout, Job Satisfaction, and Depression. Dissertation, York University, Toronto, Ontario.

Freudenberger, H. (1974). Staff burnout . *Journal of Social*, 30, 159-165.

Frost, R., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 449-468.

Gold, Y., & Roth, R. (1994). Teacher managing stress and preventing burnout: The professional health solution. London: Flamer press.

Hagan, A., & Hausenblas, H. (2003). The relationship between exercise dependence symptoms and perfectionism. *American Journal of Health Studies,* (18), 133-137.

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. Psychology*: A Journal of Human Behavior, 15*(1), 27-33.

Hanchon, T. (2010).The Relation between Perfectionism and Achievement Goals. *Personality and Individual Differences, 49* (8) 885-890.

Hawkins, C., Watt, H., & Sinclair, K. (2001). Psychometric Properties of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale With Australian Adolescent Girl .Clarification of Multidimensionality and Perfectionist Typologys. *Sage Publications,66* (6),1001-1022.

Hewitt, P., & Flett, G. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conception assessment, and association with

psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 456-470.

Hewitt, P., Caelian, C., Flett, G., Sherrya, S., Collinsc, L., & Flynna, C. (2002). Perfectionism in children: associations with depression, anxiety, and anger. *Personality and Individual Differences,32* (6),1049-1061.

Hill, R., Zrull, M., & Turlington, S. (1997). Perfectionism and interpersonal problems. *Journal of Personality Assessment, 69* (1), 81-103.

Hill, A., Hall, H., & Appleton, P. (2010). Perfectionism and athlete burnout in junior elite athletes the mediating role of coping tendencies. *Anxiety,Stress, & Coping,23* (4),415-430.

Hinkle, D., Wiersma, W., & Jurs, S .(1988). Applied Statistics for the Behavioural Sciences. Boston, Houghton Mifflin Company.

Jaradat, A. (2013).Multidimensional Perfectionism in a Sample of Jordanian High School Students. *Australian Journal of Guidance & Counseling, 23* (1), 95-105.

Koruklu, N., Feyzioglu, B., kiremit, H., & Aladag, E.(2012) Teachers' Burnout Levels in terms of Some Variables. *Educational Sciences: Theory and Practice,12* (3),1823-1830.

Lombardi, J. (1999). Beyond Stress: Teacher burnout 10 Warning Signs-Plus Strategies for rejuvenating.University of Tampa.U.S.A.

Kristensen, T., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, k.(2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the

assessment of burnout. *An International Journal of Work, Health & Organisations, 19* (3), 192-207.

Locke, E., & Latham, G. (1990). A theory of goal setting and task performance. Englewood cliffs,NJ: Prentice- Hall.

Mann, M. (2004). The adverse influence of narcissistic injury and Perfectionism on College Student institutional attachment. *Personality and Individual Differences, 36* (8), 1797-1806.

Miller, J., & Vaillancourt, T. (2007). Relation between childhood peer victimization and adult perfectionism: Are victims of indirect aggression more perfectionistic? *Aggressive Behavior, 33* (3), 230-241.

Maslach, C., & Jackon, S. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2* (2), 99-113.

Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention, *Current Directions in Psychological Science.12* (5),189-192.

Maslach, C., & Leiter, M. (2004). Stress and burnout: The critical research In C. Cooper (Ed.), Handbook of stress medicine and health (2nd Ed), 155-172. London: CRC Press.

Maslach, C., & Leiter, M. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), Understanding and preventingteacher burnout Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Philp, M., Egan, S., & Kane, R. (2011). Perfectionism, over commitment to work, and burnout in employees seeking workplace counseling. *Australian Journal of Psychology 64*, 68–74.

Platisdou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout. job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability*. Development and Education, *55*(1), 61-76.

Richard, G., Marion, G., & Marich, E. (2006). Beginning Teacher Burnout in Queensland Schools Associations with Serious Intentions to leave. *The Australian Educational Researcher. 33*(2), 61-76.

Rice, K., Richardson, C., & Clark, D. (2012). Perfectionism, Procrastination, and Psychological Distress. *Journal of Counseling Psychology,2* (59),288-302.

Rice, k., & Lopez, F. (2004). Maladaptive Perfectionism, Adult Attachment and Self-Esteem in College Students. *Journal of College Counseling,7*(2),118-128.

Rice, K., & Slaney, R. (2002). Clusters of perfectionists: Two studies of emotional adjustment and academic achievement. Measurement and Evaluation Counseling and Development *(American inCounseling Association), 35*, 35-48.

Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school head teachers and teachers. and the factors of

effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies,30* (3),291-306.

Schuler, P. (1999).Voicesof Perfectionism: Perfectionistic Gifted Adolescents in a Rural Middle School Storrs. CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Schwab, R., Jackson, S., & Schuler, R. (1986). Educator Burnout: Sources and Consequences. *Educational Research Quarterly, 10* (3),14-30.

Schwenke, T. (2012). The Relationships Between Perfectionism, Stress, Coping Resources, and Burnout Among Sign Language Interpreters. Doctoral dissertation, Georgia State University.U S A.

Seidmen, S., & Zager, J. (1987). The Teacher Burnout Scale. *Educational ResearchQuarterly, 111* (1),35-126.

Stoltz, k., & Ashby, J. (2007). Perfectionism and Lifestyle: Personality Differences among Adaptive Perfectionists, Maladaptive Perfectionists, and Nonperfectionists. The Journal of of Individual psychology, 63 (4),414-423.

Slaney, R., Rice, K., Mobley, M., Trippi J., & Ashby, J. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34* (3), 130-145.

Stoeber, J. (2011). Perfectionism, efficiency, and response bias in proof-reading performance: Extension and replication. *Personality and Individual Differences, 50* (3),426-429.

Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence challenges. *Personality and Social Psychology Review, 10*, 295-319.

Stoeber, J., & Rennert, D. (2008).Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping, 21*(1), 37-53.

Tashman, L., Tenenbaum, G., & Eklund, R.(2010) The effect of perceived stress on the relationship between perfectionism and

burnout in coaches. *Anxiety, Stress, & Coping, 23* (2), 195-212.

Zhang, Q., & Sapp, D.(2009). The Effect of Perceived Teacher Burnout on Credibility. *Communication Research Reports,26* (1),87-90.

الملحق (أ) قائمة المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	الاسم	التخصص	الجامعة
1	أ.د .عدنان العتوم	علم نفس تربوي	اليرموك
2	أ.د. رافع الزغول	علم نفس تربوي	اليرموك
3	أ.د. محمد صوالحه	علم نفس تربوي	اليرموك
4	أ.د قاسم سمور	إرشاد نفسي	اليرموك
5	د.عمر شواشره	إرشاد نفسي	اليرموك
6	د.هادي طوالبه	مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها.	اليرموك
7	د. حمزه ربابعه	علم نفس تربوي	اليرموك
8	د. رامي طشطوش	إرشاد نفسي	اليرموك
9	د. محمد مهيدات	تربية خاصة	اليرموك
10	د. فواز المومني	إرشاد نفسي	اليرموك
11	د. معاوية أبو غزال	علم نفس تربوي	اليرموك
12	د.فواز المومني	إرشاد نفسي	اليرموك
13	أ.علاء الدين عبيدات	علم نفس تربوي	اليرموك
14	أ. مؤيد مقدادي	إرشاد نفسي	اليرموك
16	محمد نايل العزام	تربية إبتدائية	اليرموك
17	د. خالد العزام	لغة عربية	المدرسة الشرعية

الملحق (ب)

مقياس التوجه نحو الكمال التكيفي بصورته الأولية

الرقم	العبارات	مدى صلاحية العبارة		التعديلات
		مناسبة	غير مناسبة	
البُعد الأول: (بُعد المعايير العالية).				
1	لدي معايير عالية المستوى لأدائي التعليمي.			
2	أشعر بالسعادة عندما أنجح في تحقيق أهدافي التدريسية.			
3	لدي توقعات عالية لنفسي أثناء العملية التعليمية.			
4	أتوقع الأفضل لذاتي أثناء العمل.			
5	أشعر بالإحباط بعد إتمام مهمتي المطلوبة مني.			
6	من المهم بالنسبة لي أن أصل إلى الكمال في كل شيء أحاول القيام به.			
7	أضع دائماً أهداف عالية المستوى لأدائي ولأداء المعلمين داخل المدرسة.			
8	أشعر بالسعادة عند تحقيق أحد زملائي أهداف عالية المستوى وكأنني الذي حققت ذلك الهدف.			
9	أحرص على تحقيق أكبر قدر من الدقة في كل ما أقوم به من أعمال.			
10	أحرص دائماً على أن يكون عملي خاليًا من الأخطاء.			
11	أبذل قصارى جهدي في تحقيق الهدف.			
12	أحرص على إعطاء الطلبة المعلومة الصحيحة.			
13	من المهم بالنسبة لي أن أكون كفؤ في ما أقوم به.			
البعد الثاني : (بُعد التنظيم).				
14	أحرص على تنظيم وقتي بدقة داخل المدرسة .			
15	أحرص على ضرورة ترتيب الأشياء في أماكنها.			
16	أقوم بمراجعة ما أقوم به من أعمال أكثر من مرة.			
17	أرتب أهدافي حسب الأهمية من الأهم إلى المهم.			
18	أعمل على تنظيم المادة التعليمية بشكل كبير.			
19	أكتب ما أقوم به من أجل مراجعته باستمرار.			

الرقم	العبارات	مدى صلاحية العبارة		التعديلات
		مناسبة	غير مناسبة	
20	أقوم بتجزئة المهمة إلى مهام صغيرة لمعرفة كيفية التعامل معها.			
21	أحرص على وضع أهداف محددة قبل البدء بالمهمة التعليمية.			
22	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة التعليمية.			
البعد الثالث: (بُعد المثابرة والتميز).				
23	لدي حاجة قوية للنضال من أجل التميز.			
24	أعمل جاهداً على أن أكون مثالياً ومتميزاً في كل شيء أقوم به.			
25	أعمل بكامل طاقتي في جميع أوقات العمل.			
26	أحرص أن أكون ناجحًا في عملي في المدرسة.			
27	أعتبر الفشل تجربة أتعلم منها.			
28	لا أستسلم حتى أحقق أهدافي.			
29	أبحث عن ما هو مختلف ومفيد في عملي.			
30	أحرص على أن أكون مرناً في تفكيري وتعاملي أثناء العمل.			
31	أتقبل النقد الموجه لي من الآخرين.			
32	أحرص على أن لا أكرر أخطائي السابقة.			
33	أحرص على المشاركة في الدورات التدريبية.			
34	أمتلك أساليب علمية مقنعة في إيصال المعلومات للطلبة.			
35	أحرص على التحضير اليومي للمواد التي أدرسها.			
36	أسعى لمساعدة الطلبة على كيفية الحصول على المعرفة والإفادة منها.			
37	أحرص على تنفيذ الخطط السنوية التي أضعها في بداية كل عام دراسي.			
البعد الرابع: (بُعد الالتزام الخُلقي).				
38	أعمل على أن أكون صادقًا في أداء عملي.			
39	أحرص على عدم إضاعة أي وقت من الحصة.			
40	أحرص على تعليم القيم أثناء الحصص.			
41	أحرص على أن أكون نموذج إيجابي للآخرين (الطلاب،			

الرقم	العبارات	مدى صلاحية العبارة		التعديلات
		مناسبة	غير مناسبة	
	الزملاء).			
42	أسعى إلى المساواة والعدل في تعاملي مع الطلاب.			
43	أحرص على توثيق المعلومات التي أحصل عليها بمصادرها الرئيسية.			
44	أتعامل مع زملائي وطلابي باحترام.			
45	ألتزم بقرارات إدارة المدرسة.			
46	أصحح أوراق التلاميذ بكل أمانة.			
47	لا أتغيب عن الحصص الدراسية إلا للضرورة القصوى.			
48	أستخدم العبارات اللائقة والمهذبة في التعامل مع الطلبة.			

الملحق (ج)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات الأداة وبين أداة الدراسة الأولى والأبعاد التي تتبع لها

البعد	رقم الفقرة	مضمون فقرات التوجه نحو الكمال وفقاً لأبعاده	الارتباط مع: البعد	الارتباط مع: المقياس
المعايير العالية	1	لدي معايير عالية المستوى لأدائي التعليمي	0.45	0.39
	4	أحرص على تحقيق أهدافي التعليمية بشكل كامل	0.52	0.49
	7	لدي توقعات عالية لنفسي أثناء تنفيذي للعملية التعليمية	0.58	0.49
	10	أتوقع الأفضل لأدائي أثناء العمل	0.61	0.60
	13	أشعر بالإحباط إذ لم يكن عملي متقن بشكل كامل	0.44	0.35
	16	أحاول أن أصل إلى الكمال في كل شيء أحاول القيام به	0.61	0.56
	19	أضع أهدافًا عالية المستوى لأدائي داخل المدرسة	0.61	0.60
	22	أحرص على تحقيق أكبر قدر من الدقة في كل ما أقوم به من أعمال	0.58	0.54
	25	أستمر في العمل حتى أحقق أهدافي التعليمية بكل دقة	0.63	0.57
	28	أحرص على أن يكون عملي خاليًا من الأخطاء	0.53	0.49
	31	أبذل قصارى جهدي في تحقيق الهدف التعليمي الذي أحدده لنفسي	0.64	0.63
	34	أحرص على إعطاء الطلبة المعلومة الصحيحة بشكل مثالي	0.54	0.48
	37	أحاول أن أكون كفؤاً في كل ما أقوم به من أعمال	0.63	0.60
التنظيم	2	أحرص على تنظيم وقتي بدقة متناهيه داخل المدرسة	0.47	0.46
	5	أحرص على ضرورة ترتيب الوسائل التعليمية في أماكنها المخصصة لها	0.53	0.49
	8	أقوم بمراجعة أوراق الاختبارات أكثر من مرة للتأكد من أنها تخلو من الأخطاء قبل تقديمها للطلبة	0.49	0.48
	11	أرتب أهدافي التعليمية بشكل دقيق حسب الأهمية	0.63	0.62
	14	أحرص على تقديم مادة تعليمية منظمة بشكل تام للطلبة	0.58	0.54
	17	أوثق ما أقوم به من أجل مراجعته باستمرار	0.60	0.54
	20	أقوم بتجزئة المهمة التعليمية إلى مهام صغيرة لمعرفة كيفية التعامل معها وتقديمها للطلبة	0.56	0.53
	23	أحرص على وضع أهداف محددة قبل البدء بالمهمة التعليمية	0.52	0.51
	26	أقرأ التعليمات الخاصة باستخدام الأجهزة التعليمية بحرص شديد قبل أن أبدأ بالمهمة التعليمية	0.60	0.53
	29	أحرص على ألا أكرر أخطائي السابقة	0.53	0.45
	32	أحرص على ربط المادة التعليمية الجديدة بالخبرات السابقة لدى الطلبة	0.55	0.50
	35	أحرص على تحديد الزمن اللازم لتحقيق الهدف التدريسي الذي أسعى إليه بكل دقة	0.54	0.50
	38	أسعى إلى توزيع الطلبة إلى مجموعات من بداية الفصل الدراسي	0.60	0.48
	40	أسعى إلى توظيف نماذج التعلم داخل الحصة الصفية وفق المراحل الخاصة بتنفيذ كل النموذج	0.64	0.54
	42	استخدم الوسائل التعليمية المناسبة بكل مادة بشكل يسهل على الطلاب من إدراك المادة التعليمية	0.64	0.57
	43	أعنون السبورة بشكل يومي حسب الموضوع	0.45	0.44
	44	أعدُّ اختبارات تشخيصية مقننة للكشف عن قدرات الطلبة التحصيلية	0.58	0.49
	45	أحرص على تنظيم دخول الطلبة وخروجهم من الغرفة الصفية	0.60	0.56
الالتزام الخلقي	3	أعمل على أن أكون صادقًا في أداء عملي	0.57	0.53
	6	أحرص على عدم إضاعة أي وقت من الحصة	0.56	0.51
	9	أحرص على تعليم القيم للطلبة أثناء الحصص	0.61	0.55
	12	أحرص على أن أكون نموذجًا مثاليًا للآخرين (الطلبة، الزملاء)	0.63	0.55
	15	أسعى إلى المساواة والعدل التام في تعاملي مع طلبتي	0.58	0.52
	18	أحرص على توثيق المعلومات التي أحصل عليها بمصادرها الرئيسة	0.61	0.58
	21	أتعامل مع زملائي باحترام بالغ	0.52	0.44
	24	أتعامل مع طلبتي باحترام بالغ	0.54	0.48
	27	ألتزم بقرارات إدارة المدرسة حرفيًا	0.48	0.47
	30	أصحح أوراق الطلبة بدقة متناهية	0.58	0.54
	33	مهما كانت الأسباب لا أتغيب عن الحصص الدراسية	0.33	0.26
	36	استخدم العبارات اللائقة والمهذبة جدًا في التعامل مع الطلبة	0.60	0.55
	39	أعمل بكامل طاقتي في جميع أوقات العمل	0.55	0.55
	41	أحرص على تنفيذ الخطط السنوية التي أضعها في بداية كل عام دراسي بشكل كاملًا	0.57	0.56
	46	أبحث عما هو مفيد وجديد في تخصصي	0.54	0.54

الملحق (د)

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس التوجه نحو الكمال التكيفي بصورته النهائية

أخي المعلم /أختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يسعى الباحث لإجراء دراسة **بعنوان التوجه نحو الكمال وعلاقته بالاحتراق النفسي في ضوء عدد من المتغيرات،** لذا يرجى منكم قراءة الفقرات الآتية ووضع إشارة (X) امام العبارة التي تنسجم مع تصورك،علمًا بإن الاستبانة هي لأغراض البحث العلمي فقط وستعامل بسرية كاملة.

وشكرًا لتعاونكم

الجزء الأول: المعلومات العامة

الجنس: (   ) ذكر   (   ) أنثى

المؤهل العلمي: (   ) بكالوريوس   (   ) ماجستير   (   ) دكتوراة

عدد سنوات الخبرة: (   )

المرحلة الدراسية التي أدرسها: (   ) الحلقة الأساسية الأولى   (   ) اساسي

(   ) ثانوي

الحالة الاجتماعية: (   ) أعزب   (   ) متزوج

الطالب

الرقم	العبـــارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
1	لدي معايير عالية المستوى لأدائي التعليمي.					
2	أحرص على تنظيم وقتي بدقة متناهيه داخل المدرسة.					
3	أعمل على أن أكون صادقًا في أداء عملي.					
4	أحرص على تحقيق أهدافي التعليمية بشكل كامل.					
5	أحرص على ضرورة ترتيب الوسائل التعليمية في أماكنها المخصصة لها.					
6	أحرص على عدم إضاعة أي وقت من الحصة.					
7	لدي توقعات عالية لنفسي أثناء تنفيذي للعملية التعليمية.					
8	أقوم بمراجعة اوراق الأختبارات أكثر من مرة للتاكد من أنها تخلو من الأخطاء قبل تقديمها للطلبة.					
9	أحرص على تعليم القيم للطلبة أثناء الحصص.					
10	أتوقع الأفضل لأدائي أثناء العمل.					
11	أرتب أهدافي التعليمية بشكل دقيق حسب الأهمية.					
12	أحرص على أن أكون نموذجًا مثاليًا للآخرين (الطلبة، الزملاء).					
13	أشعر بالإحباط اذ لم يكن عملي متقنًا بشكل كامل.					
14	أحرص على تقديم مادة تعليمية منظمة بشكل تام للطلبة.					
15	أسعى إلى المساواة والعدل التام في تعاملي مع طلبتي.					
16	احاول أن أصل إلى الكمال في كل شيء أحاول القيام به.					
17	أوثق ما اقوم به من أجل مراجعته باستمرار.					
18	أحرص على توثيق المعلومات التي أحصل عليها بمصادرها الرئيسة.					
19	أضع أهدافًا عالية المستوى لأدائي داخل المدرسة.					
20	اقوم بتجزئة المهمة التعليمية إلى مهام صغيرة لمعرفة كيفية التعامل معها وتقديمها للطلبة.					
21	أتعامل مع زملائي باحترام بالغ.					
22	أحرص على تحقيق أكبر قدر من الدقة في كل ما اقوم به من أعمال.					
23	أحرص على وضع أهداف محددة قبل البدء بالمهمة التعليمية.					
24	أتعامل مع طلبتي باحترام بالغ.					
25	أستمر في العمل حتى احقق اهدافي التعليمية بكل دقة.					
26	أقرأ التعليمات الخاصة باستخدام الأجهزة التعليمية بحرص شديد قبل أن أبدأ بالمهمة التعليمية.					
27	ألتزم بقرارات إدارة المدرسة حرفيًا.					
28	أحرص على أن يكون عملي خاليًا من الأخطاء.					
29	أحرص على أن لا اكرر أخطائي السابقة.					

الرقم	العبـــارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
30	أصحح أوراق الطلبة بدقة متناهية.					
31	أبذل قصارى جهدي في تحقيق الهدف التعليمي الذي احدده لنفسي.					
32	أحرص على ربط المادة التعليمية الجديدة بالخبرات السابقة لدى الطلبة.					
33	مهما كانت الأسباب لا أتغيب عن الحصص الدراسية.					
34	أحرص على أعطاء الطلبة المعلومة الصحيحة بشكل مثالي.					
35	أحرص على تحديد الزمن اللازم لتحقيق الهدف التدريسي الذي أسعى اليه بكل دقة.					
36	استخدم العبارات اللائقة والمهذبة جدًا في التعامل مع الطلبة.					
37	احاول أن أكون كفؤًا في كل ما أقوم به من أعمال.					
38	أسعى إلى توزيع الطلبة إلى مجموعات من بداية الفصل الدراسي.					
39	أعمل بكامل طاقتي في جميع أوقات العمل.					
40	أسعى إلى توظيف نماذج التعلم داخل الحصة الصفية وفق المراحل الخاصة بتنفيذ كل النموذج.					
41	أحرص على تنفيذ الخطط السنوية التي أضعها في بداية كل عام دراسي بشكل كاملًا.					
42	استخدم الوسائل التعليمية المناسبة بكل مادة بشكل يسهل على الطلاب من إدراك المادة التعليمية.					
43	أعنون السبورة بشكل يومي حسب الموضوع.					
44	إعدُ اختبارات تشخيصية مقننة للكشف عن قدرات الطلبة التحصيلية.					
45	أحرص على تنظيم دخول الطلبة وخروجهم من الغرفة الصفية					
46	أبحث عما هو مفيد وجديد في تخصصي.					

الملحق (هـ)

مقياس الاحتراق النفسي بصورته الأولية

الرقم	العبـــارات	مدى صلاحية العبارة		التعديلات
		مناسبة	غير مناسبة	
البعد الأول (التدني مستوى الأداء).				
1	أصبحت أتهرب من واجبات العمل المدرسية.			
2	لم أعد أحضر للمادة الدراسية.			
3	تدنت مشاركتي في الأنشطة الجماعية داخل المدرسة.			
4	أؤجل تصحيح الواجبات والامتحانات للطلاب.			
5	أختلق الأعذار للتغيب عن المدرسة.			
6	لم أعد راضٍ عن إنخفاض التحصيل الأكاديمي للطلاب الذين أدرسهم.			
7	أضطر لاستخدام العقاب البدني مع طلابي.			
8	لم أعد اشارك في الدورات التدريبية لتطوير الأداء.			
9	أصبحت أتأخر عن موعد بداية الحصص.			
10	أبتعد عن تقديم رأيي في أي قضية دخل المدرسة.			
11	أصبحت لا أهتم بإعداد الخطط السنوية للمواد الدراسية.			
البعد الثاني (بعد الإجهاد الانفعالي والتبلد).				
12	يسيطر علي مشاعر الغضب خلال عملي في المدرسة.			
13	لاأبدي أي إهتمام بأي قضية من قضايا التعليم.			
14	لا أهتم بمشاعر الطلبة.			
15	لا أهتم بمشاعر زملائي في العمل.			
16	أشعر بالاحباط من عملي كمدرس.			
17	لا أبدي أي رغبة في التعامل مع أولياء أمور الطلبة.			
18	ينتابني شعور بترك العمل.			
19	أشعر أني غير كفؤ في عملي.			
20	أشعر بفقدان الشهية.			
21	أنا غير متفائل بالمستقبل.			

الرقم	العبـــارات	مدى صلاحية العبارة		التعديلات
		مناسبة	غير مناسبة	
22	أنتظر بشغف الإنتهاء من اليوم المدرسي.			
23	أكون متوتراً داخل المدرسة.			
البعد الثالث (تدني مستوى الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية).				
24	الصراع المستمر بين الزملاء أدى إلى إنخفاض مشاركتي في الأنشطة الاجتماعية.			
25	مشاكل الطلبة اليومية تدفعني إلى تقليص التواصل مع الطلبة.			
26	زيادة أعباء العمل أدت إلى انخفاض مشاركتي بالأنشطة الخيرية.			
27	ضغط العمل المتواصل أدى إلى إنحسار علاقاتي الاجتماعية في العمل على بعض الزملاء.			
28	الصراع المستمر بين الزملاء والإدارة يدفعني إلى التهرب عن تعويض الحصص عن زملائي.			
29	أتجنب استخدام وسائل الاتصال والتواصل الحديثة مع الزملاء وأولياء الأمور.			
30	مناقشة مشاكلي الخاصة مع زملائي داخل المدرسة غير مفيد.			
31	أهتم بمنظري الخارجي.			
32	ضغط العمل المستمر أدى إلى إنخفاض تبادل خبرات العمل مع زملائي.			
33	أشعر أن مهنتي كمدرس تعطيني قيمة اجتماعية.			
البعد الرابع (الإنـهاك الجسدي).				
34	أشعر بالإنهاك الجسدي داخل المدرسة.			
35	أشعر بالصداع داخل العمل.			
36	أعاني من الضغط النفسي داخل العمل.			
37	هناك أضطراب في وزني.			

الرقم	العبـــارات	مدى صلاحية العبارة		التعديلات
		مناسبة	غير مناسبة	
38	أراجع المستشفيات والمراكز الصحية بشكل متكرر.			
39	أميل إلى الجلوس على المقعد أثناء الحصص.			
40	أتناول المنبهات ومسكنات الألم بشكل متكرر.			
41	أعاني من صعوبة في التركيز خلال تفاعلي مع الطلاب.			

ملحق (و)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات الأداة وبين أداة الدراسة والأبعاد التي تتبع لها

البعد	رقم الفقرة	مضمون فقرات الاحتراق النفسي وفقاً لأبعاده	الارتباط مع: البعد	الارتباط مع: المقياس
تدني مستوى الأداء	1	أصبحت أتهرب من واجبات العمل المدرسية	0.55	0.52
	5	مؤخرًا أنخفض تحضيري للمواد التي أدرسها	0.68	0.66
	9	تدنت مشاركتي في الأنشطة الجماعية داخل المدرسة	0.75	0.72
	13	أؤجل تصحيح الواجبات والامتحانات للطلاب	0.67	0.66
	17	أختلق الأعذار للتغيب عن المدرسة	0.70	0.66
	21	غير راضٍ عن انخفاض التحصيل الأكاديمي للطلاب الذين أدرسهم	0.40	0.40
	25	أضطر لاستخدام العقاب البدني مع طلابي	0.66	0.60
	29	مشاركتي في الدورات التدريبية لتطوير الأداء أصبحت شبه معدومة	0.57	0.44
	32	أصبحت أتأخر عن موعد بداية الحصص	0.68	0.62
	35	أبتعد عن تقديم رأيي في أية قضية داخل المدرسة	0.63	0.61
	38	أصبحت لا أهتم بإعداد الخطط السنوية للمواد الدراسية	0.67	0.66
الإجهاد الانفعالي والتبلد	2	يسيطر عليَّ مشاعر الغضب خلال عملي في المدرسة	0.56	0.56
	6	لا أبدي أي اهتمام بأية قضية من قضايا التعليم	0.65	0.64
	10	اهتمامي بمشاعر الطلبة في انخفاض مستمر 14 أهتم بمشاعر زملائي بالعمل	0.73 0.19	0.73 0.19.2
	18	أشعر بالإحباط من عملي كمدرس	0.69	0.64
	22	التعامل مع أولياء أمور الطلبة في أدنى حدوده	0.59	0.57
	26	ينتابني شعور بترك العمل	0.73	0.66
	30	أشعر أني غير كفؤ في عملي كمدرس	0.59	0.57
	33	أشعر بفقدان الشهية	0.64	0.64
	36	أنا غير متفائل بالمستقبل	0.70	0.66
	39	أنتظر بشغف الانتهاء من اليوم المدرسي	0.60	0.51
	40	أكون متوتراً داخل المدرسة	0.73	0.68
تدني مستوى العلاقات الاجتماعية	3	الصراع المستمر بين الزملاء أدى إلى انخفاض مشاركتي في الأنشطة الاجتماعية	0.58	0.55
	7	مشاكل الطلبة اليومية تدفعني إلى تقليص التواصل مع الطلبة	0.71	0.68
	11	زيادة أعباء العمل أدت إلى انخفاض مشاركتي بالأنشطة الخيرية	0.69	0.65
	15	ضغط العمل المتواصل أدى إلى انحسار علاقاتي الاجتماعية في العمل على بعض الزملاء	0.65	0.60
	19	الصراع المستمر بين الزملاء والإدارة يدفعني إلى التهرب عن تعويض الحصص عن زملائي	0.71	0.71
	23	أتجنب استخدام وسائل الاتصال والتواصل الحديثة مع الزملاء وأولياء الأمور	0.71	0.67
	27	مناقشة مشكلاتي الخاصة مع زملائي داخل المدرسة غير مفيد 31 أهتم بمنظري الخارجي	0.57 0.18.5	0.45 0.19.1
	34	ضغط العمل المستمر أدى إلى انخفاض تبادل خبرات العمل مع زملائي	0.69	0.65
	37	أشعر أن مهنتي كمدرس لا تعطيني قيمة اجتماعية	0.66	0.64
الإنهاك الجسدي	4	أشعر بالإنهاك الجسدي داخل المدرسة	0.55	0.44
	8	أشعر بالصداع المستمر داخل العمل	0.75	0.67
	12	أعاني من الضغط النفسي داخل العمل	0.74	0.72
	16	هناك اضطراب في وزني	0.67	0.58
	20	أراجع المستشفيات والمراكز الصحية بشكل متكرر	0.71	0.61
	24	أميل إلى الجلوس على المقعد أثناء الحصص	0.57	0.54
	28	أتناول المنبهات ومسكنات الألم خلال عملي في المدرسة	0.70	0.57

الملحق (ز)

مقياس الاحتراق النفسي بصورته النهائية

أخي المعلم /أختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يسعى الباحث لإجراء دراسة **بعنوان التوجه نحو الكمال وعلاقته بالاحتراق النفسي في ضوء عدد من المتغيرات،** لذا يرجى منكم قراءة الفقرات الآتية ووضع إشارة (X) امام العبارة التي تنسجم مع تصورك،علمًا بإن الاستبانة هي لأغراض البحث العلمي فقط وستعامل بسرية كاملة.

وشكرًا لتعاونكم،،،

الجزء الأول: المعلومات العامة

الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى

المؤهل العلمي: ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير ( ) دكتوراة

عدد سنوات الخبرة: ( )

المرحلة الدراسية التي يدرسها: ( ) الحلقة الأساسية الأولى ( ) المرحلة الاساسية

( ) ثانوي

الحالة الاجتماعية: ( ) أعزب ( ) متزوج

الطالب

الرقم	العبـــارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
1	أصبحت أتهرب من واجبات العمل المدرسية.					
2	يسيطر علي مشاعر الغضب خلال عملي في المدرسة.					
3	الصراع المستمر بين الزملاء أدى إلى إنخفاض مشاركتي في الأنشطة الاجتماعية.					
4	أشعر بالإنهاك الجسدي داخل المدرسة.					
5	مؤخرًا أنخفض تحضيري للمواد التي أدرسها.					
6	لا أبدي أي إهتمام بأية قضية من قضايا التعليم.					
7	مشاكل الطلبة اليومية تدفعني إلى تقليص التواصل مع الطلبة.					
8	أشعر بالصداع المستمر داخل العمل.					
9	تدنت مشاركتي في الأنشطة الجماعية داخل المدرسة.					
10	أهتمامي بمشاعر الطلبة في انخفاض مستمر.					
11	زيادة أعباء العمل أدت إلى انخفاض مشاركتي بالأنشطة الخيرية.					
12	أعاني من الضغط النفسي داخل العمل.					
13	أؤجل تصحيح الواجبات والامتحانات للطلاب					
14	ضغط العمل المتواصل أدى إلى إنحسار علاقاتي الاجتماعية في العمل على بعض الزملاء.					
15	هناك أضطراب في وزني.					
16	أختلق الأعذار للتغيب عن المدرسة.					
17	أشعر بالاحباط من عملي كمدرس.					
18	الصراع المستمر بين الزملاء والإدارة يدفعني إلى التهرب عن تعويض الحصص عن زملائي.					
19	أراجع المستشفيات والمراكز الصحية بشكل متكرر.					
20	غير راضٍ عن إنخفاض التحصيل الأكاديمي للطلاب الذين أدرسهم.					
21	التعامل مع أولياء أمور الطلبة في أدنى حدوده.					
22	أتجنب استخدام وسائل الاتصال والتواصل الحديثة مع الزملاء وأولياء الأمور.					
23	أميل إلى الجلوس على المقعد أثناء الحصص.					
24	أضطر لاستخدام العقاب البدني مع طلابي.					
25	ينتابني شعور بترك العمل.					
26	مناقشة مشكلاتي الخاصة مع زملائي داخل المدرسة غير مفيد.					
27	أتناول المنبهات ومسكنات الألم خلال عملي في المدرسة.					
28	مشاركتي في الدورات التدريبية لتطوير الأداء أصبحت شبه معدومه .					
29	أشعر أني غير كفؤ في عملي كمدرس.					
30	أصبحت أتأخر عن موعد بداية الحصص.					
31	أشعر بفقدان الشهية.					
32	ضغط العمل المستمر أدى إلى إنخفاض تبادل خبرات العمل مع زملائي.					

الرقم	العبـــارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
33	أبتعد عن تقديم رأيي في أي قضية داخل المدرسة.					
34	أنا غير متفائل بالمستقبل.					
35	أشعر أن مهنتي كمدرس لا تعطيني قيمة اجتماعية.					
36	أصبحت لا أهتم بإعداد الخطط السنوية للمواد الدراسية.					
37	أنتظر بشغف الإنتهاء من اليوم المدرسي.					
38	أكون متوتراً داخل المدرسة.					

الملحق (ط)

كتاب تسهيل المهمة من كلية عمادة كلية التربية



جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

ت/١٠٧/
ذو الحجة / ١٤٣٥
/ أيلول / ٢٠١٤

عطوفة الفاضل مدير مديرية تربية لواني الطيبة والوسطية المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب معاذ عبدالمجيد العزام

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الطالب **معاذ عبدالمجيد العزام**، ورقمه الجامعي (٢٠١٠٢٢٠٠٥٤)، بدراسة بعنوان **" التوجه نحو الكمال وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين في لواء الوسطية في ضوء بعض المتغيرات"**؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية، تخصص علم نفس تربوي. ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة المرفقة على عينة من المعلمين في المدارس الحكومية التابعة لمديريتكم.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه .

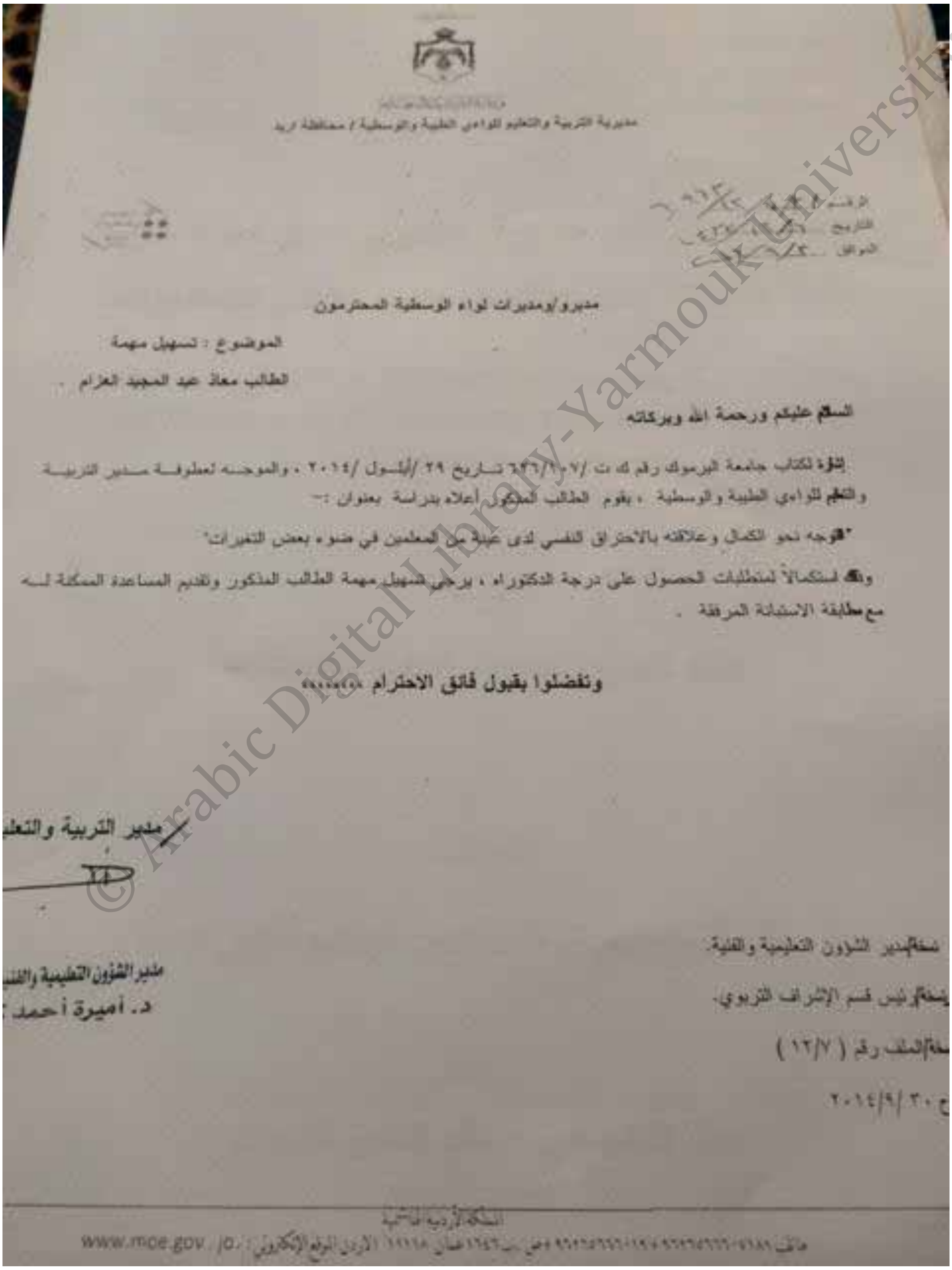
وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. يوسف السوالمه

الملحق (ي)

كتاب تسهيل المهمة من مديرية التربية والتعليم لمنطقة أربد الثالثة



مديرية التربية والتعليم للوادي الطيبة والوسطية / محافظة اربد

مديرو/ومديرات لواء الوسطية المحترمون

الموضوع : تسهيل مهمة

الطالب معاذ عبد المجيد العزام .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة لكتاب جامعة اليرموك رقم ك د ت /٦٦٦/١٠٧ تاريخ ٢٩ /أيلول /٢٠١٤ ، والموجه لعطوفة مدير التربية والتعليم للوادي الطيبة والوسطية ، يقوم الطالب المذكور أعلاه بدراسة بعنوان :-

"التوجه نحو الكمال وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين في ضوء بعض المتغيرات"

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه ، يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له مع مطابقة الاستبانة المرفقة .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،،،،

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون التعليمية والفنية

د. أميرة أحمد

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية.

نسخة/ رئيس قسم الإشراف التربوي.

نسخة/ الملف رقم (١٢/٧)

٢٠١٤/٩/٣٠

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف ... ص.ب ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن الموقع الإلكتروني : www.moe.gov.jo

Abstract

Al-Azzam, Muath Abed Al-Majeed, Adaptiv Perfectionism and It's Relationship to Burnout among a Sample of Teachers in the District of Al-Wasatiya in Light of Some Variables. PhD dissertation ,Yarmouk University 2014. Supervisor: Dr. Nasr Mohammad AL-Ali) (

This study aims to investigate the relationship between Adaptiv perfectionism and burnout among teachers at Al-Wastiya District. It also aims to identify the level of perfectionism and burnout among the sample of the study. as well as to recognize whether perfectionism and burnout differ depending on gender, educational qualifications, teaching experience, the stage he/she teaches, and the social status.

The sample of the study consisted of (391) school teachers (168 male, 222 female). To achieve the goal of this study, the researcher developed two scales one for perfectionism and the other for burnout.

The results indicated that there is a negative reverse relationship between perfectionism and burnout among teachers(male and female). The results also showed that perfectionism among teachers was greater on the scale as a whole, and on all dimensions. It was arranged in a descending order as follows: Ethical commitment, High standards, and Organization. Regarding the variables of the study concerning perfectionism , the findings showed existence of statistical impact in the level of perfectionism attributed to gender in favor of females. However, the findings indicated that there is no statistical impact on perfectionism attributed to variables such as qualifications, teaching experience, the stage he/she teaches, and the social status. Moreover, the findings showed

a medium degree of burnout among the sample of the study, whereas burnout dimensions were decendingly ordered according to the following social relationships, physical exhaustion, emotional exhaustion, insensitivity. and level of performance. Regarding the variables concerning burnout , the results showed a significant difference in burnout due to gender variable and in favor of Males. Findings also showed a statistical impact on burnout due to the stage's variable which is taught by the teacher and in favor of the elementary stage (from fourth grade to tenth grade). The results showed no statistically significant difference in burnout level due to variables such as: educational qualification, experience in teaching, and social status

The results have been discussed in light of theoretical literature and previous studies and presented an appropriate recommendations.

Key words: Adaptiv perfectionism, Burnout.